

质性研究方法译丛

质的研究设计：

一种互动的取向

■约瑟夫·A·马克斯威尔著 ■朱光明译 ■陈向明校

QUALITATIVE RESEARCH DESIGN:

AN INTERACTIVE APPROACH



万卷方法 | 质性研究方法译丛
主编 陈向明

质的研究设计：
一种互动的取向

约瑟夫·A·马克斯威尔著 朱光明译 陈向明校

QUALITATIVE RESEARCH DESIGN:
AN INTERACTIVE APPROACH

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

质的研究设计:一种互动的取向/(美)马克斯威尔(Maxwell, J. A.)著;朱光明译. —重庆:重庆大学出版社,2007.4
书名原文:Qualitative Research Design: An Interactive Approach
ISBN 978-7-5624-3971-4

Ⅰ.质… Ⅱ.①马…②朱… Ⅲ.本质—研究 Ⅳ.B025.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第036906号

质的研究设计:一种互动的取向(第2版)
约瑟夫·A·马克斯威尔
朱光明 译
陈向明 校
责任编辑:雷少波 戴倩倩　　版式设计:雷少波
责任校对:任卓惠　　责任印制:张 策
*
重庆大学出版社出版发行
出版人:张鸽盛
社址:重庆市沙坪坝正街174号重庆大学(A区)内
邮编:400030
电话:(023) 65102378 65105781
传真:(023) 65103686 65105565
网址:http://www.cqup.com.cn
邮箱:fxk@cqup.com.cn(市场营销部)
全国新华书店经销
自贡新华印刷厂印刷
*
开本:787×1092 1/16 印张:9.75 字数:191千
2007年4月第1版 2007年4月第1次印刷
印数:1—4 000
ISBN 978-7-5624-3971-4 定价:25.00元

作译者简介

约瑟夫·A·马克斯威尔　乔治迈森大学教育学院教授，其教授课程主要有：研究设计与方法以及论文计划书写作等。他已经在质的研究与评价、混合研究方法、社会文化理论、印第安人社会结构及医学教育等方面出版了大量著作。他广泛地参与实践研究，举办过教育质的研究方法以及在各种应用领域运用质的方法的讨论会与研讨班，而且还被美国、波多黎各、欧洲及中国的许多会议与大学邀请作为发言人。马克斯威尔教授在芝加哥大学获得人类学博士学位，并曾在哈佛大学教育学院教授质的研究方法课程达10年之久。

陈向明　北京大学教育学院教授、基础教育与教师教育中心主任，研究方向为教师教育、课程教学论和教育研究方法。已出版学术专著(包括编著)6本，并在各类学术刊物上发表论文60多篇。陈向明教授在哈佛大学攻读博士学位时曾为本书作者马克斯威尔教授担任助教。

朱光明　北京大学教育学院博士研究生，研究方向为课程教学论与教师教育。研究兴趣集中在现象学教育学、教师教育、课程教学、教育哲学以及方法论等领域。在《教育学报》、《比较教育研究》等教育学术期刊上发表文章数篇，另出版译著约40万字。

总序 在参与和对话中理解和解释

质的研究可以被认为是“以研究者本人作为研究工具，在自然情境下采用多种资料收集方法，对社会现象进行整体性探究，主要使用归纳法分析资料和形成理论，通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动”（陈向明，2000）*。它具有探索社会现象、对意义进行阐释，以及发掘总体和深层社会文化结构的作用。质的研究是一个跨学科、超学科的领域，被运用到与“精神科学”有关的学科，如人类学、社会学、教育学、历史学、心理学、护理学、政治学、管理学等。它不是来自一种哲学、一个社会理论或一种研究传统，受到很多不同的社会思潮、学术理论和研究方法的影响。近年来，质的研究在理论上和实践上对一些重大问题进行了比较系统和深入的梳理和探讨，但迄今为止很多问题仍在探索和争议之中。

质的研究的历史发展轨迹

质的研究的历史渊源可以追溯到人类文明发源地之一的古希腊，“ethnography（民族志）”一词中的词根“ethno”就来自希腊文中的“ethnos”，意指“一个民族”、“一群人”，或“一个文化群体”。“ethno”作为前缀与“graphic（画）”合并组成“ethnography”以后，便成了人类学一个主要的分支，即“描绘人类学”。“民族志”是对人以及人的文化进行详细地、动态地、情境化描绘的一种方法，探究的是一个文化的整体性生活、态度和行为模式，它要求研究者长期地与当地人生活在一起，通过自己的切身体验获得对当地人及其文化的理解。

质的研究在西方

早期民族志研究发源于西方“发达”国家的学者对世界上其他地区残存“原始”文化的兴趣，认为“落后的”民族是人类进化链中的一个环节，希望通过对异文化的了解反观自己的文化发展历程，了解整个世界的“本相”，以此修正西方学界有关人类社会的知识框架。实地调查方法的首创者是德裔美国人类学家博厄斯（F. Boas），从 1886 年始他便经常到美国西北海岸的印地安部落去做实地调查，并把自

* “质的研究”（qualitative research，在港台也被译为“质性研究”、“质化研究”）在中国人类学界通常被称为“文化人类学方法”，在社会学界通常被称为“定性研究”，但也有学者认为它是定性研究的一类，另外一类是“思辩研究”（王洪才，个人交流，2007）。

己的学生赶出图书馆,从学者的安乐椅中站起来,走入实地。

在社会科学研究领域真正开创了长时期实地调查传统的当推波裔英国人类学家马林洛夫斯基(B. Malinowski),他于1914—1915和1917—1918年间在新几内亚和特罗比恩(Trobriand)岛上进行了长期艰苦的实地工作。通过亲身经历“在这里”、“到过那里”和“回到这里”的三阶段过程,他发现,白人研究者只有离开自己的文化群体,参与到当地人的日常生活之中,才能对他们的制度风俗、行为规范以及思维方式有所了解。

博厄斯和马林洛夫斯基的实地调查方法极大地影响了后来西方的人类学家,如本尼狄克特(R. Benedict)、M. 米德(M. Mead)、莱德可里夫·布朗(Redcliff - Brown)、贝特森(G. Bateson)、罗威(R. Lowie)、克罗伯(A. Kroeber)、普利查德(Evans - Pritchard)、弗斯(R. Firth)、保德玫克(H. Powdermaker)、列维·斯特劳斯(C. Levi - Strauss)等人。他们各自在非洲、太平洋岛国、美国本土以及世界其他地区进行了长期的实地研究,为实地调查方法的实施和传播起到了重要的作用。

质的研究中实地调查的传统还可以追溯到19世纪末和20世纪初西方国家的社会改革运动。如美国的杜·波依斯(Du Bois)对费城的黑人社区进行研究时,除了进行大规模的统计调查,还组织了5 000例访谈,其著作《费城的黑人》(1899/1967)被认为是早期城市民族志研究的一个典范。德国的恩格斯(F. Engels)长期深入到工厂和工人居住区,其《英国工人阶级的状况》(1845/1969)被视为实地研究的佳作。布思(C. Booth)的《伦敦人民的生活和劳动》(1927)通过统计数据、访谈和观察等方法,将伦敦划分为50个区,按照不同的标准(如贫穷率、出生率、死亡率、早婚率等)将这些区域进行了排序比较。芝加哥学派的代表人物帕克(R. Park)等人对城市内不同少数民族群体、亚文化群体(特别是贫困人群)进行了研究,在其著名的“城市”(1916)一文中明确地把人类学方法作为研究城市的社会学方法。托马斯(W. Thomas)和兹南尼斯基(F. Znaniecki)的《欧洲和美国的波兰农民》(1927)则通过大量个人信件,对当事人的主观心态进行探究。林德(Lynd)夫妇将美国中部城镇居民的生活分成六个方面(谋职、成家、生儿育女、闲暇、宗教、社会活动),对居民的道德观念和精神状况进行了考察,发表了《中镇——美国现代文化研究》(1929/1956)和《过渡中的中镇——文化冲突研究》(1937)。此时的研究者对自己个人的作用尚未给予足够的重视,重点主要放在如何从资料中挖掘当事人的观点和态度,认为那里存在着“客观的现实”。即使研究的内容涉及被研究者的主观世界,这个主观世界也被认为是“客观存在”。

从1930年到1960年之间的30年间,随着殖民主义的衰落以及非洲和亚洲民族国家的兴起,人类学开始受到独立国家人民的排斥,人类学家也逐渐具有了自我反省的意识,意识到自己所持有的文化进化观过于偏狭,而且自己要保持“客观中立”也是不可能的。他们逐渐将注意力放到对历史文献、语言学以及自己国家本土文化的研究上面。在这里人类学与社会学开始了学科上的合流,两者均在民族志方法上找到了共同点,即长期地与被研究的城市居民群体一起生活,了解他们的真切关怀和日常困扰。此时的研究者越来越多地反思和分享自己的主观性,将自己的“前见”公布于众,探讨自己对研究过程和结果的影响。如美国社会学家怀特(W. Whyte)在其《街角社会》(1943)中便直接与多克等知情人士互动,参与到对方

的各种活动之中。

1960 年代以后,质的研究受到现象学和阐释学的进一步影响,研究者越来越意识到,自己与被研究者之间是一种"主体间性"的关系。研究者的自我意识不仅可以包容被研究的对象世界,而且可以创造一个社会世界。研究不仅仅是一种意义的表现,而且是一种意义的创造。研究不再只是对一个固定不变的"客观事实"的了解,而是一个研究双方彼此互动、相互构成、共同理解的过程。这种理解不仅仅涉及研究者在认知层面上"了解"对方,而且需要研究者通过自己亲身体验去"理解"对方,并通过"语言"这一具有人类共同性的中介,将研究结果"解释"出来。只有当研究者进入对方所关切的问题域时,"意义"才可能向研究者展现。

冷战结束后,世界各地的国家意识和民族意识进一步上涨,世界政治和文化格局在逐渐地"去中心"、"边缘与中心互换"。在"文化多元"的旗帜鼓舞下,质的研究也被卷入了多种相互不可通约,甚至相互冲突的价值观念和理论范式的论战之中。在后现代的今天,质的研究者意识到,研究永远不可能"客观"、"中立","研究"其实就是在"写文化"。此时的质的研究已经从以往对自我和他人关系的反思转到了对语言、政治、历史以及社会科学家作为一种职业的反省,不仅对不同文化的人观、自我和情感的界定和经验进行探究,了解传统小型地方性社区与世界全球化之间的关系,而且将社会科学研究本身作为一种文化批评。在方法上,研究者不再像前人那样讲究研究的"客观性"、"真实性"和确定性,而是采取一种"视情况而定"的态度,在关系中对"效度"、"信度"、"推广度"等问题进行考量。

质的研究在中国

在我国,质的研究的最早萌芽在 20 世纪初的社会调查,起初由一批外籍传教士、学者和教授发起。如美国传教士史密斯(A. H. Smith)于 1878—1905 年对山东的农民进行了广泛调查,出版了《中国农村生活》(1989);1917 年美籍教授狄特莫(C. G. Ditlmer)指导清华学生对北京西郊居民的生活进行了调查;美籍教授古尔普率领学生到广东潮州凤凰村进行调查,并著有《华南乡村生活》(1925);美籍传教士甘博(S. D. Gamble)和燕京大学教授步济时(J. B. Burgess)发表的《北京——一个时代的调查》(1921)。这些调查主要使用西方的调查方法,用外文撰写报告,并在国外发表。

20 世纪二三十年代是中国学术界社会调查发展最迅速的时期,成立了两个社会调查机构:位于北京的中华教育文化基金董事会社会调查部、位于南京的国立中央研究院社会科学研究所社会学组。这个时期的代表作有:李景汉的《北京郊外乡村家庭》(1929)和《定县社会概况调查》(1933);严景耀深入监狱,通过参与式观察对犯罪问题所做的调查(1927—1930);陈翰笙领导的对无锡、广东和保定三地区的大规模农村社会经济调查(1929—1930);王同惠和费孝通的"花篮瑶社会组织的调查"(1934)。20 世纪 30 年代后期和 40 年代比较著名的研究成果有:费孝通的《江村经济》(1939)、史国衡的《昆厂劳工》(1943)、费孝通和张之毅的《乡土中国》(1946)、陈达的《上海工人》等。作为革命领导人的毛泽东也是社会调查的身体力行者,他的《中国社会各阶级的分析》(1926)、《湖南农村运动考察报告》(1927)、《寻乌调查》(1930)、《长冈乡调查》(1930)等都使用了深入、细致的实地调查方法。

共产党人 20 世纪 40 年代在陕北地区进行了大规模社会调查研究，写出了《绥德、米脂土地问题初步研究》和《米脂县扬家沟调查》等大批调查报告。

20 世纪 50 年代之后，由于种种原因，我国的社会科学研究基本处于停滞状态，社会调查工作没有取得实质性进展。但仍有少数学者到实地进行追踪调查，如费孝通于 1957 年和 1980 年重访自己 1935 年调查过的"江村"。

改革开放以来，我国的社会科学研究受到更多重视，组织更加健全，方法也更加规范。特别是 20 世纪 90 年代质的研究方法被系统介绍和讨论以来，越来越多的学者和学生在使用质的研究方法开展研究。如项飚的《跨越边界的社区：北京"浙江村"的生活史》(2000)、李书磊的《村落中的"国家"——文化变迁中的乡村学校》(1999)、陶庆的《福街的现代"商人部落"：走出转型期社会重建的合法化危机》(2007)等。一些在海外留学的中国学者纷纷使用质的方法回到中国本土进行实地研究，如王铭铭的《村落视野中的文化与权力：闽台三村五论》(1997)、吴飞的《麦芒上的圣言——一个乡村天主教群体中的信仰和生活》(2001)。有的学者则用英文写作，然后用中文翻译进入国内出版界，如阎云翔的《礼物的流动：一个中国村庄里的互惠原则与社会网络》(2000)和《私人生活的变革：一个中国村庄里的爱情、家庭和亲密关系——1949—1999》(2006)。也有海外学者到中国做田野调查，如丹麦的曹诗弟(S. Thoegersen)的《文化县：从山东邹平的乡村学校看二十世纪的中国》(2005)。20 世纪末以来，很多港澳台学者也发表了不少使用质的研究方法获得的研究成果。

此外，不少中国学者从方法论和方法的具体操作上对质的研究进行了探讨。如早在 1934 年，林惠祥的《文化人类学》就对人类学和文化人类学的定义、对象、分科、发展和流派等进行了系统、通俗的介绍。此后，有朱红文的《人文精神与人文科学——人文科学方法论导论》(1994)、黄淑娉和龚佩华的《文化人类学理论方法研究》(1996)、水延凯的《社会调查教程(修订本)》(1996)、李德洙主编的《都市人类学与边疆城市理论研究》(1996)、夏建中的《文化人类学理论学派——文化研究的历史》(1997)、袁方主编的《社会研究方法教程》、钟敬文的《民俗学概论》(1998)、陈向明的《质的研究方法与社会科学研究》(2000)以及她与朱晓阳和赵旭东主编的《社会科学研究：方法评论》(2006)、杨念群的《中层理论——东西方思想会通下的中国史研究》(2001)、台湾学者胡幼慧主编的《质性研究》(1996)等。在历史学领域，我国学者在对质性资料的鉴别、考据和分析方面，积累了大量的经验，也可被认为是质的研究方法的一个重要知识来源。

目前，质的研究方法在大部分高等院校里已成为社会科学的必修课程。20 世纪 90 年代之前，质的研究大都与定量研究一起讲授，学生的实地操作机会比较少。20 世纪 90 年代后，很多大学(如北京大学教育学院和社会学系、南京大学社会学系等)开始独立开设质的研究课程，并要求学生在学习过程中独立完成一项小型的实地调查。一些大学的研究生还自发编撰论文集，将学做质的研究的艰辛、喜悦和顿悟记录下来，如杨钋和林小英主编的《聆听与倾诉——质的研究方法应用论文集》(2001)。近年来，在福特基金会资助的方法高级研讨班上，我国社会科学界也对质的研究方法的有关问题展开了讨论和实际操作训练。

质的研究的理论取向

由于质的研究发源于很多不同的理论流派和学科传统,目前在理论取向上,质的研究仍处于三种不同传统的张力之中。一方面,它注重对研究现象做后实证的、经验主义的考察和分析,强调的是自然主义的传统,注重对研究结果的"真实性"和"可靠性"进行探究。另一方面,它要求研究者对研究对象进行"解释性理解",强调的是阐释主义的传统,关注研究者与被研究者之间的主体间性和"视域融合"。而与此同时,它又意识到任何研究都受到一定政治、文化、性别和社会阶层的影响,注意研究中的权力关系,注重研究对知识建构和社会改革的重要作用,因此它又同时具有一种后现代的批判意识。

因此,在质的研究内部,研究者通常也有不同的学术立场和理论倾向。研究者如果关注对现象进行描述,通常会采取后实证主义的取向,通过一些可操作的程序和手段(如证伪、相关验证)对研究的过程和结果进行检验。如果研究者更加关注的是社会改进,则会采取批判理论的取向,考虑到研究的价值和权力层面,希望通过研究对社会现实进行干预。而如果研究者认为社会世界中不存在"客观真实",社会习俗和规则都是人为的建构,则会采取建构主义的立场,看到人和社会的相互性和交往性,注意到研究者在理解和解释中的能动作用,使研究成为一种生成的过程。

虽然研究者可以采取不同的理论取向,但这些取向在发挥各自优势的同时,也各有其弱点。后实证主义假设人们的行为有其内在联系,人们对自己行为的动机和意义十分清楚,如果采取严谨的方法,可以(虽然是局部地)了解和理解当事人的行为和意义解释。这种对当事人观点绝对尊重的态度不仅反映了研究者天真幼稚的"现实主义"立场,隐藏了研究者在理解中不可避免的"主观性",而且很容易导致相对主义,使研究者群体失去衡量研究质量的标准。

批判理论为社会科学研究提出了批判的向度,但是如果使用不当有可能表现出一种"精英意识",把自己认为重要的观点强加给被研究者。此外,批评理论自身存在着一个致命的矛盾:即本体论上的"客观主义"和认识论上的"主观主义"。如果我们一方面承认"真实"是客观存在,而另一方面又认为它只能被历史地认识的话,那么我们这些存在于历史之中的人们又怎么可能"真实地"认识"客观真实"呢? 这涉及一个无法解决的"自相关"问题,即批判理论自身如何知道自己的理论不也是带有偏见的、需要被批判的?

建构主义在理论上十分迷人,为研究提供了无限广阔的空间和创造可能性,但是在实践层面却很难付诸实施。在建构主义者的眼中,一切都在流动之中,只有此时此刻才是"真实"的。这种理论很难提出一套可供后人遵循的方法原则,而且无法设立明确的衡量研究质量的标准——这也许是伽达默尔认为阐释学不是"方法"甚至不是"方法论",而是"哲学"的重要原因之一。

质的研究的基本类型

为了更好地理解质的研究,需要对其进行恰当的概念化和归类处理。特别是在大学教授质的研究方法这门课程时,学生对此有强烈的需求。然而,不幸的是,目前质的研究的分类标准繁多,令人无所适从。有的按研究问题类型分类,如意义类问题、描述性问题、过程性问题、有关口语互动和对话的问题、行为的问题;然后据此将研究策略分成六种类型:现象学、民族志、扎根理论、常人方法学/言语分析法、参与性观察、质的生态学。有的按研究者的兴趣分类,如探讨语言特点、发现规律、理解文本和行动的意义、反思。有的按研究者的立场分类,如批判民族志、后现代主义民族志、女权主义民族志、历史民族志。有的按"传统"分类,如生态心理学、整体民族志、交流民族志、认知人类学、象征互动主义。有的按"类型"分类,如象征互动主义、人类学的方法、社会语言学的方法、常人方法学、民主评估、新马克思主义民族志、女性主义研究方法。另有按"取径(approach)"分类,如历史研究、民族志研究、个案研究、现象学研究、传记研究、扎根理论研究、行动研究。还有学者认为,质的研究是一个多元、综合、丰富多采的领域,不能进行分类。

面对如此困难的局面,我认为,研究者应该采取一种更加辩证和务实的态度。一方面,为了了解质的研究这把"大伞",需要进行分类;但与此同时又不必穷尽所有的类别,不希冀将所有研究类型囊括到一个完整的体系中。研究者只需根据自己的问题选择更"好"、更"合适"的方法,而不是根据一种事先设定的标准对这些分类方式进行评价和选择。

此外,我们也可以改变分类思路,将质的研究作为一个连续体来看待(如下)。平行分类的方式很容易将丰富的质的研究人为地分成一些类别,排除了那些无法被纳入分类标准的类型。连续体可以给研究者很大的思维和想象空间,不会排除那些目前还没有发现的以及今后有可能发现的新类别。

作为连续体的质的研究

完全自然主义的研究	半自然主义的研究
完全自然情境	半自然情境
完全开放型	半开放型
完全悬置假设	主动利用假设
描述为主	建构理论为主

质的研究的发展趋势

从上述质的研究的历史可看出其发展趋势:从传统到现代、后现代,从封闭到开放,从一元到多元,从事实描述到意义解释,从论证理论到建构"现实",从追求"科学"到重视人文,从"客观性"到"主体间性",从写语言到"写文化",从宏大理

论到地域性知识,从价值无涉到价值有涉,从学术研究到实践行动。后现代的多元文化观和世界性视野带来了学科边界的模糊,大大扩展了社会科学“研究”的定义、边界和作用。

重新理解“理解”和“解释”

随着质的研究进入21世纪,各种不同的“理解”和“解释”立场和风格进入研究的行列,通过“对话”来检验自己的“知识宣称”。质的研究者对“理解”和“解释”的认识也发生了变化:从强调“客观”、“中立”,到“体验”、“移情”,再到在“参与”和“对话”中“共同建构”意义。

研究者意识到,自己不可能成为“他者”,不可能进入别人的皮肤和大脑思考和感受。虽然很多人仍旧在使用1967年由格拉泽(B. Glaser)和斯特劳斯(A. Strauss)提出的扎根理论方法(1967),而且这个传统在斯特劳斯和考宾(J. Corbin, 1990)以及迈尔斯(M. Miles)和休伯曼(M. Huberman, 1993)等人的工作中仍可以看到,但与此同时,社会建构主义的方法日益受到重视。如龙迪在《性之耻,还是伤之痛——中国家外儿童性侵犯探索性质性研究》(2007)中,为了揭示特定社会—历史—文化背景下的人际和群际“关系”及其交往如何建构出有关性侵犯的“真实”,使用了沃克特(H. Wolcott)提出的“转化质性资料”的策略:先对原始资料进行“深描”,通过细节呈现本质和文化回声;继而对资料中隐含的、有据可依的主题、特征及主题之间的模式化规律进行分析,将它们系统、有序地呈现出来;最后对资料的意义进行解释,建立知识宣称,达致理解的目的。

思考方法与理论和问题的关系

随着质的研究的逐步推广,研究者对质的研究的质量评价标准也在发生变化。20世纪90年代后期,当质的研究刚刚在我国系统介绍时,大家都非常兴奋,似乎终于找到了一个合适的研究人文社会现象的工具。特别是对那些畏惧或讨厌数字计算的人,质的研究方法似乎是一个从天而降的“救星”。但随着尘埃落定,泡沫散去,国人开始思考:到底什么样的质的研究是一个“好”的研究?仅仅对现象进行描述是“好”的研究吗?理论在质的研究中到底起什么作用?通过对这些问题的思考和实践探索,大家意识到,虽然质的研究强调对现象进行“深描”,但一项高质量的研究不应该停留在对现象的简单描述上,而应提升出研究者自己本土化的理论线索,并与前人的理论展开对话。因此,研究者需要学会恰当地使用文献——“浸泡在文献中”,但不被它“溺死”,将前人的理论整合到自己的经验研究中,但不被这些理论所淹没。

对理论和方法的讨论将质的研究者引向对它们与研究问题之间关系的思考:理论和方法都不是孤立的存在,它们都是用来解决问题的工具。研究者不应用方法来限定问题,而应具有“问题意识”,让“真实的问题”浮现出来,在历史和社会结构中得到恰当的定位,然后再选择合适的方法。方法总是针对一定问题的方法,而理论总是针对一定现象的理论。方法和理论的目的都是为了澄清观念,解决问题,解放而非限制想象力。研究者不要盲目崇拜方法和技巧,而应该做自己的方法论者、自己的理论家,让自己的心智独立地面对人与社会的问题(米尔斯,1959/

2001)。

质的研究通常被定位为方法论的个体主义(与定量方法的集体主义相对应),似乎研究的总是小样本的经验和事件。如何将个人困扰与社会结构和历史背景结合起来进行分析,如何在制度与个人之间架起理解的桥梁?这也是近年来质的研究者探讨得比较多的问题。个人困扰总是坐落在一定的社会情境、社会关系、制度结构和历史背景中,研究者在关注个人心理结构和心理过程的同时,还需要关注建构这些心理现象的社会交往和社会过程,将个人作为历史和社会的参与者,理解人类社会选择以及形成有关"人"的各种错综复杂的方式和关系。研究者不再把文化看成是一个独立于个人的系统,而是与个人的自我中最深沉的部分紧密相连的、个人在世界上安身立命的方式。在这个意义上,质的研究已经从方法论的个体主义走向了关系主义,在个体与集体之间、个人与文化之间、现在与过去之间分析问题。

研究规范不断提高

虽然质的研究不认为存在一套普适的、固定的、所有研究者都应该遵守的规范,但是这并不意味着"什么都行"。为了尽可能意识到并控制样本选择以及资料收集和解释中过多的随意性,质的研究提倡遵循严格的程序,在各个环节都提出了要求:问题的提出、研究设计、进入现场、建立研究关系、资料的收集和分析、形成结论和建构理论、成文的方式、衡量研究的质量、反思伦理道德问题等。为了提高研究的质量,质的研究还尝试引入定量研究中的"信度"、"效度"、"推广度"、"代表性"等概念,与质的研究者常用的标准(如解释力度、可信度、一致性、典型性)进行对比分析。

此外,在比较传统的、源自语言学的方法(如内容分析、话语分析、修辞分析、语意分析、符号学、论据分析)之外,质的研究者还创造出自己独特的分析方法(沈崇麟,夏传玲,2007),如扎根理论、海斯(Heise)的事件结构分析、拉津(Ragin)的定性对比分析、雅伯特(Abbott)和赫里凯克(Hrycak)采用最优匹配技术的序列分析、雅贝儿(Abell)的形式叙事分析、鲍尔(Bauer)等人的语库建设、雅特里德—斯图林(Attride - Stirling)等人的主题网络分析和神经网络技术应用的质性分析领域、哈奇(Hatch)的类型分析、归纳分析、解释性分析、政治分析、多话语分析、计算机辅助分析等。所有这些方法的一个共同特征是,把质的研究向更加系统、精确、严格、形式化的方向推进。

信息时代的电子声象技术改变了质的研究者的工作方式,使他们的工作更加标准化,也更加有效率。手提电脑被带到研究实地,互联网使研究者可以向世界任何一个地方的人进行快捷而又便宜的资料收集。资料不仅可以以文本格式存储,而且多媒体介质(如图像、声音和视频)也被利用起来。研究报告开始用声象形式呈现,克服了语言的平面性和概念化。电子邮件代替了印刷品,研究成果的传播正在不断地加速。传统的"剪刀 + 糨糊"的资料分析方法被计算机辅助质性数据分析(CAQDA)软件所替代,将研究者从处理大量文字材料的繁复劳动中解放出来,也改变了质的研究的流程和研究集体之间的合作方式。数据库结构使质性资料的管理更加方便,为组织大型研究项目(包括多个研究地点、多个研究对象、历时的质的研究)提供了新的可能性。网络的便利还促进了世界各地质的研究者之间的交流,

目前大型的国际网站有20余个,如国际质的研究方法协会、质的研究资源库、信息系统中的质的研究、质的研究互联网资源、质的研究报告、质的研究兴趣协会等。

然而,虽然技术为我们提供了便利,但不要希望仅仅依靠技术就能创造奇迹。研究毕竟不只是按照一定的方法、手段和步骤就可以完成的,还需要提出问题、捕捉灵感和运用直觉和想象的能力,资料归类和分析编码的工作还是需要人脑来完成。而计算机软件是建立在经典质性资料分析思路之上的,其基本假设是简约论,即任何有组织的实体都是由更小的单位组成的,只有被分解成不可再分的单元才能被理解。然而,社会现象是一个不可简约的生命系统,一旦被分解成更小的单位分别探究,就无法获得充分的理解和解释。使用"分而析之"的简约论处理原始资料,很容易陷入西方个人主义研究传统的经验主义和理性主义思维定势,描述个人层面的"行为"和"认知",却看不到"关系"和"生活世界"。这也可以说明为什么近年来有学者提出"建构扎根理论"的观点和方法(Charmaz,2006)。

质的方法与量的方法结合

早在1950年代就有学者(M. Trow,1957)提出,没有任何一种研究方法应该主宰社会现象的推论,占主导地位的量的方法应该吸收别的研究方法的长处。1979年库克(T. Cook)和雷查德特(C. Reichardt)使用量和质的方法进行教育评估的文章被正式发表,1982年《美国行为科学家》杂志用了整整一期的篇幅刊登使用多元方法所做的研究报告。但是,两大阵营之间的"论战"由来以久,特别是在理论探讨方面至今方兴未艾。20世纪二三十年代,美国社会学界在个案研究与统计分析之间展开了一场著名的辩论,目前很多有关观点都可以在这场论战中找到源头。

对于量的方法和质的方法之间的结合问题,一般有三种观点。①纯正派:认为两种研究分别基于不同的研究范式,不能混杂在一起使用。②情境派:认为两种方法各有自己的长处和短处,应根据具体情况决定是否可以结合以及如何结合。③实用派:认为两者可以结合,但更加注重研究的具体功用,讨论的焦点放在方法的具体操作,不讨论范式以及建立系统的结合方式和衡量标准问题。

目前,两者结合的方式主要有整体式结合和分解式结合,各自分别有三种不同的设计(J. Maxwell,1995)。整体式结合包括:①顺序设计,两种方法的使用存在一个前后顺序;②平行设计,两者针对研究内容的不同部分同时使用;③分叉设计,在研究开始时先使用一种方法,然后在继续使用这种方法的同时使用另外一种方法。分解式结合下面也有三种类型。①混合式设计,包含四种整合形态:a. 量的实验设计,质的资料收集与分析;b. 量的实验设计,质的资料收集和量的统计分析;c. 质的自然研究设计,质的资料收集和量的统计分析;d. 质的自然研究设计,量的资料收集和量的统计分析。②整合式设计:量的研究和质的研究在不同的层面(如问题、抽样、资料收集和分析)同时进行,并且不断地互动。③内含型设计:一种方法"坐巢"于另外一种方法之中;一种方法形成研究的整体框架,另外一种在这个框架中发挥作用。另外一种对结合策略的分类为:顺序性解释、顺序性探究、顺序性转换、并行三角互证、并行嵌套、并行转换(克雷斯威尔,2007)。

近年来,两者的结合呈现如下三个新的趋势(沈崇麟,夏传玲,2007)。①将质性数据尽可能量化。如科罗尔(Currall)等人在研究组织环境重要的群体过程时,

通过内容分析把五年的参与观察资料量化，然后用统计分析来检验理论假定。处理调查数据中开放题器的编码问题的工具软件（如 Words at，Smarttext）和处理质性资料的传统内容分析软件（如 Nvivo、MaxQDA、Kwalitan 等）也提供了将质性资料转换到常用统计软件的数据接口。②方法论多元，即在应用研究过程中，通过核心概念的测量模型，把质的研究和定量研究结合在一起。如格雷（Gray）和登斯坦（Densten）在研究企业的控制能力时，利用潜变量模型结合两种方法。③定量研究者对过度形式化的定量方法不满，试图通过质的方法加以弥补。如雅各布斯（Jacobs）等人在研究比利时的家庭形态对配偶的家庭劳动分工影响时，首先用定量方法对纵向调查数据进行分析，然后延伸出对核心概念的质的研究。对"模型设定"的关注，也可被视为定量方法重新试图返回质的研究的一种表现。

用质的方法做行动研究

行动研究不是一种研究方法，而是与学术研究相对应的研究取向，其目的是为了求"善"，而不只是求"真"。与主流的实证主义研究和边缘的解释主义研究相比，行动研究属于社会科学研究的"第三条道路"。它以实践认识论为基础（与技术理性相对），认为行动中的"知"很难用概念和语言所表达，只在具体情境和问题解决中才能了解到行动者思维和情感的"真实"。行动研究以社会改进为目的，强调做行动者做研究，在行动中研究，为行动而研究。其理论基础可以追溯到亚里士多德的"实践智慧（实践理性）"、杜威的实用主义和反省思维、法兰克福学派的批判理论（新马克思主义）、勒温（K. Lewin）的团体动力学、阿吉里斯（C. Argyris）的行动科学、舍恩（Schon）的实践研究范式等。

原则上，行动研究可以使用任何方法（包括定量的方法），只要"好用"（对改进现状有用）就行。但是，在具体实施中，大部分人都采纳质的方法，因为它更适合行动研究的要求。质的研究对不同人群（特别是弱势人群）的关注，有利于处于困难中的行动者提高自信和自尊。质的研究对研究者个人价值观和"前理解"结构（"前见"、"前有"、"前把握"）的肯定，有利于行动者发现问题和解决问题。质的研究设计灵活，可在研究过程中视情况而改变，符合行动的不确定性和结果无法预测的特点。质的研究强调研究者自我反思，符合行动者在行动中反思并及时进行调整的要求。质的研究没有对大样本和严格实验的要求，对行动者更具有亲和力，更容易"上手"。

行动研究可以由行动者自己做，但也可以与外来研究者一起做。外来研究者扮演的只是一个触媒的角色，帮助行动者确认和定义研究的问题，对分析和解决问题提供参考，并协助将知识公开化。目前，用质的方法做行动研究的现象较多发生在实践领域，如中小学教育、社会工作、医务护理、法律维权、劳工解放等。在教育领域，随着"教师成为研究者"的要求以及 2000 年以来国家基础教育新课程的实施，我国的中小学教师越来越多地投入到行动研究中。一些大学和研究机构的人员也参与到这个行列，形成了很多大中小学行动研究合作基地。

质的研究之所以越来越重视行动研究，还因为它能够比较有效地纠正传统质的研究中的一些弊端。如研究者单凭个人兴趣选择研究课题，研究内容脱离社会实际。结果，实际工作者一方面得不到研究者的帮助，不能从多如牛毛的科研成果

中获益；另一方面，他们又因为种种原因（工作太忙、缺乏科研经费、领导不重视、缺乏指导等）不可能对自己面临的问题进行系统研究。外来研究者的直接介入不仅可以为实际工作者提供技术上的指导，而且有助于当地权力结构的松动和改革缝隙的发掘。

"译丛"的特点

虽然质的研究在国外发达国家发展迅速，但我国对质的研究的讨论和运用相对滞后。现在，重庆大学出版社在原有"万卷方法"的基础上，进一步组织了本"万卷方法—质性研究方法译丛"，"译丛"的出版对增进学界和实践者对质的研究的认识、提高研究规范、丰富研究手段和方法将大有裨益。丛书第一批共有20余种，包括《文化研究的实践》、《质性研究导论》、《如何做质的研究》、《自然探究：方法指导》、《反身方法论》、《民族志方法要义：观察、访谈和问卷调查》、《民族志：步步深入》、《叙事研究：阅读、分析和解释》、《质的研究设计——一种互动的方式》、《质性访谈：倾听资料的艺术》、《质的研究中的访谈：给教育和社会科学研究者的指南》、《焦点团体：应用研究实践指南》、《焦点组访谈：一种质化研究的方法》、《标准化访谈调查》、《参与观察方法》、《质性资料分析》、《分析社会情境：质性观察和分析指南》、《情境分析：后现代转向之后的扎根理论》、《构建扎根理论：质性研究分析实践指导》、《质性研究的信度和效度》、《质性研究中的伦理》、《混合方法：结合质的和量的取向》、《教育质化研究的应用：个案方法的扩展》（书名的翻译也许还有变化）等。

上述书种几乎囊括了质的研究的方方面面：从理论探讨到实际操作，从研究设计到具体实施，从资料收集到资料分析，从现象描述到理论建构，从研究活动到研究反思，从关注现象及其效度和推广问题到关注关系及其伦理道德问题，如此等等，不一而足。总体而言，本套丛书的特点是通俗易懂，便于操作。虽然有一些理论方面的探讨，但作者通常结合了研究实例加以说明。我相信，通过一大批高素质中国学者的辛勤努力（在我看来，"翻译"不仅仅是"再现"，而更重要的是"创造"和"重构"），以及出版社的精品意识和谨慎工作，此"译丛"的出版必能为质的研究在我国的推广和本土化、为我们在参与和对话中理解和解释，提供更加丰饶的精神资源、思维深度和想象空间。

陈向明
2007年4月10日
于北京大学

参考文献

1 Charmaz, k. , (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitatieve Analysis. London: Sage
2 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究. 北京:教育科学出版社,2000
3 克雷斯威尔. 研究设计与写作指导. 崔延强译. 重庆:重庆大学出版社,2007
4 米尔斯. 社会学的想象力. 陈强,张永强译. 北京:三联书店,2001
5 潘慧玲. 教育研究的取径——概念与应用. 上海:华东师范大学出版社,2005
6 沈崇麟,夏传玲. 社会科学研究方法的现状及其发展趋势. “万卷方法—社会研究方法经典译丛”总序. 重庆:重庆大学出版社,2007
7 水延凯. 社会调查教程(修订本). 北京:中国人民大学出版社,1996
8 袁方. 社会研究方法教程. 北京:北京大学出版社,1997

译者前言

质的研究方法在人文、社会科学研究领域已经逐渐获得了它应有的地位。如今不仅很多人文社会科学研究者逐渐把质的研究方法作为做研究的首选方法，而且越来越多的本科生、研究生也把质的研究方法作为学位论文研究的首选方法。但是很多学生甚至一些有经验的研究者，对质的研究设计本身的认识和理解却非常不够。他们往往把质的研究设计看作是一种常识，似乎不需要系统地计划或用新的方式去思考，并认为，在准备论文、申请课题，或寻求研究资助的过程中面临的主要障碍是写作研究计划书（开题报告），而不是研究设计。然而，现实的情况却正好相反：设计研究要比写作计划书更加艰难，而且，如果没有一个很好的研究设计，计划书往往难以明晰。

马克斯威尔教授在本书中为读者提供了很多富有启发性的观点，对于帮助我们加深对质的研究设计的理解起到了非常有益的作用。也正因为对质的研究设计的独特见解及其应用的实效性，所以本书在美国才成为讨论质的研究方法的优秀畅销书。本书的不断重复印刷和再次修订出版也证明了这一点。

作者在书中指出，传统的研究是一种线性的设计取向，设计主要是为研究的实施提供一种处方式的指导，人们一般都把这种设计当作一系列计划或执行研究的步骤。无论是从问题的形成到结论或是理论的提出，这种设计都是在单一维度上按照次序来实施的。尽管这种次序可以在同一个研究中重复使用，但它就像一个流程图，有一个明确的起点与目标及完成具体任务的次序。作者在书中提供的设计模式与此不同，它不仅仅是为了研究，而且这种设计本身就是研究。它的目的是帮助读者理解研究的真正结构，并指导读者有效地实施研究。这种模式的一个本质特征是把研究设计看作一个实体，而不仅仅是一个抽象的概念或研究计划。

很多研究者把研究设计和计划书看作是一回事，本书作者对此作出了明确的区分。要想成功地写作研究设计与研究计划书，研究者需要清醒地认识到它们之间的区别。作者指出，许多研究者之所以写不出一份清晰的计划书，往往是因为自己的论文在构思上存在着根本的缺陷。其实，研究设计就是自己研究（构成要素和这些要素之间联系的方式）的逻辑性和一致性，而计划书就是把这样的设计向一群特定的听众或读者传达并进行论证的一个文本。这两者具有不同的任务和作用。但有些研究方法著作却把它们当成一回事。结果导致研究设计和计划书的写作非常困难。本书主要集中讨论研究设计的写作而不是计划书的写作，不过研究设计和计划书结构之间存在着非常密切的联系。作者不仅在整个写作过程中一直强调这种联系，而且在最后一章中还专门讨论了如何从研究设计的写作过渡到计划书的写作。读者可以从中理解二者的区别，以及从前者过渡到后者的方法。

本书把质的研究设计看作是一个互动的过程，是一个进行中的事情，它需要研究者考虑设计的各个要素之间不断变动的关系。作者把这种研究设计模式叫做"互动的"模式或"系统的"模式。作者在书中主要讨论了研究目的、概念框架、研究问题、方法和效度等五个核心要素之间的互动影响，并就如何建立这些要素之间的关系提出了富有洞见的方法和策略。质的研究设计不是从一个预定的起点开始，也不是按照一个固定步骤依次进行的过程，它涉及各个设计要素之间的相互联系与相互影响。一个好的设计，其中各个要素会协调发挥作用，实施起来不仅高效而且能够成功地发挥作用。而一个有缺陷的设计，其结果是实施困难，甚至会失败。

作者在本书的副标题中明确地指出这种设计取向是"一种互动的取向"。这里的"互动"不仅说明设计模式本身是互动的，每个要素都与其他要素相互联系，要素之间不只是线性的、单维度的关系；而且表示质的研究设计应该能够随着研究实施环境的变化而变化，而不是一个不可变更的教条。此外，作者特意突出的一点是，体现在本书中的学习过程也是互动的，书中大量的练习能够让读者对自己的研究进行规划和设计。作者希望读者能够记住这些基本的原则，并应用在自己的研究中，而不只是学习一些抽象的设计原理或操作程序。所以，作者建议在阅读本书的过程中，读者头脑中应该有一项质的研究计划，它既可以是自己正在做的，也可以是拟定要实施的研究。读者不需要写出所有研究的细节，但要有一个确定的题目或主题以及关于这个题目的一些相关的研究与理论见解。这样读者就可以一边阅读，一边"动手"设计自己的研究。与学做大多数事情一样，对于质的研究设计的学习也只有通过自己动手做，并与作者所提供的建议积极地互动才能真正掌握。

本书语言通俗易懂，没有多少晦涩的专业术语。作者以一种令人耳目一新的方法与清晰、直白的表达方式，为设计研究与写作计划书提供了一个灵活、系统的模式。本书中，我们不仅看到了质的研究者真正如何做研究，而且还可以从书中获得非常有益的操作指导和理论支持。作者在书中为研究设计过程中的每一步提供了具体的建议，如明确研究目的，形成理论框架，提出研究问题，选择收集资料和分析资料的策略与方法，处理结论中潜在的效度威胁。此外，作者还对质的研究的其他问题也提供了有益的指导，如如何写作备忘录、如何理解理论等。因此，本书不仅非常适合质的研究的初学者，也适合那些正在做质的研究的资深学者，同时也可以作为本科生和研究生学习研究方法的教材。

朱光明

于北京大学畅春新园

2007.3.15

中文版前言

《质的研究设计:一种互动的取向》第2版被译成中文在中国内地发行,为此我感到非常荣幸。尤其让我感到高兴的是,陈向明教授愿意为本书的翻译工作提供指导。她的博士论文研究的是中国学生在美国求学的经历,该论文是我有幸遇到的最好的博士论文之一,充分展示了她对质的研究思想和方法的深刻理解。此外,她在哈佛大学期间还为我开设的“质的研究方法导论”和“质的研究高级课程”两门课程做过助教。所以,我相信对于本书中所呈现的质的研究取向,她是非常熟悉的。同时,我也非常感谢朱光明在翻译中所做的所有创造性工作。

该书中文译本的出版加强了我以及我全家与中国的联系。在我们第一次访问中国期间,陈向明教授非常慷慨地接待了我们夫妇,领着我们参观了北京的许多风景名胜。此外,她还安排我在北京大学做了一场有关质的研究的报告,并担任报告的翻译工作。这些经历是我们在北京访问时的最大亮点,现在回忆起来还历历在目。那是我们有生第一次访问中国,我们途经北京去湖南收养了一个女儿。现在我们已经是两个中国女儿的父母了,她们的名字分别是多拉·金·马克斯威尔(Dora Jing Maxwell)和艾伦·坤·马克斯威尔(Ellen Qun Maxwell),我们为她们而感到非常自豪。我们的第一个女儿来自陈向明教授的故乡湖南,而我们第二个女儿的家乡就是重庆,所以本书由陈向明教授担任审校,指导翻译工作的完成,并由重庆大学出版社出版再合适不过了。

我希望本书能够进一步促进中美两国学者之间的学术交流和相互理解。

约瑟夫·A·马克斯威尔

2007年1月15日

第1版前言

也许与你所听到的恰恰相反，质的研究设计确实存在。

迈尔斯与休伯曼(Miles & Huberman,1994,p.16)

曾经读到过一篇关于酒的书评，上面说到“一本指导手册，只有当其作者提供的指导具有个人倾向性时，它才是最好的”。因此，我也希望达到这样的标准。所以本书不是对传统研究的最基本特征(lowest-common-denominator)作一个概述。对于质的研究设计，我有着自己的看法。我认为，大多数有关质的研究设计的书中所写的内容，与研究者真正设计其研究的方式是不一致的。这是促使我写作本书的主要动机。

所以，我在这里提出一种质的研究设计方法，它既让人了解质的研究者真正所做的，又为那些第一次开始设计质的研究的人提供支持与指导。本书就是打算要为研究设计过程中的每一步提供建议：明白你的研究目的、建构一个理论框架、提出研究问题、选择收集资料和分析资料的策略与方法，以及如何处理研究结论中潜在的效度威胁。

许多学生(以及一些有经验的研究者)认为，在准备论文写作或寻求资金支持的过程中，他们所面临的主要障碍是写作研究计划书，而不是提出研究设计。他们在很大程度上把质的研究设计看作是一种常识，似乎不需要系统地去计划或用新的方式去思考。或者，他们把写作一份成功的研究计划书看作是一个神秘而艰巨的任务，因为这需要他们找到合适的形式或语言，以便其研究被接受或得到资金支持。

然而，在过去七年中，我在质的研究设计与计划书写作课程教学中却得出了相反的结论：到目前为止，做研究设计要比写作计划书更加艰难。我课上的很多学生发现，他们需要充分地重新思考，然后再提出他们的研究设计，使得设计和研究前后一致并可以操作。这个过程可以促使他们重新审视其研究内容与研究过程中的一些基本假设。另一方面，当他们更加清晰地写出了自己的研究设计时，计划书的写作就不像他们所担心的那样恐惧或艰难了。

这里有一个故事，说的是一个小伙子驾着一车苹果上集市。由于以前从来没有去过这个集市，所以他就问路边的一位老人：多长时间可以到达集市。这位老人看了看他的车，又看了看路，然后说：“大约三个小时，但如果你想快一点的话，就要一整天。”男孩思忖道，“他知道什么呀！”于是他策马加鞭，快速赶路。不久，车在路上撞了一下，很多苹果颠出了车子。小伙子花了很长时间才拣起来，于是又觉得迟了，现在更要加快速度赶路。不久，车又撞了一次，这次掉到地下的苹果更多了，

撒了一路都是,这样小伙子花了一整天才到达集市。

这个故事的寓意是:如果你没有清晰地构思自己的设计就匆匆地写作研究计划书,也许会大大地减慢你的进程[1]。彼得斯(Peters,1992,pp. 196-197)提供了一个警戒性的故事:一个学生就是这样做的,结果浪费了一年的精力。他指出,这个学生"应该明白他写不出一份清晰的计划书的原因,就是他的论文在构思上存在着根本的缺陷"。

要想成功地提出研究设计与研究计划书,你需要清醒地认识到它们之间的区别。你的设计就是你研究的逻辑性和一致性(研究的构成要素以及它们彼此之间联系的方式),而你的计划书就是一篇把这样的设计向一群特定的听众或读者传达并进行论证的文本。这两者的创作是两个不同的任务。而如果像有些研究设计书中所说的,它们好像是一回事,这就会使得研究设计和计划书的写作更加困难。

鉴于以上原因,本书主要集中讨论研究设计,而不是计划书的写作。但是设计和计划书结构之间有着重要的联系。整本书中,我都强调这种联系,而且在第7章中,我还讨论了如何从研究设计过渡到计划书的提交。这本书提出的研究设计模式有一部分是来自于质的研究计划书的结构,因此可以直接应用到计划书的写作中。

这本书不仅对那些刚开始计划质的研究的人有用,而且对已经参与质的研究项目的人也非常有益。如果你正在考虑或准备一项质的研究,可以利用本书来提出研究设计和计划书。如果你已经参加一项质的研究,可以利用它重新构思自己正在做的、聚焦研究问题、寻找潜在的问题和解决途径,并提出更加有用且相关的理论;换句话说,你可以利用它来修改你的设计或使你的设计更加明晰。

和大多数事情一样,我相信研究设计也只有通过做才能更好地学会。所以在本书中,我尽量采取一种"动手"的方法来进行设计。因此,为了最大限度地利用这本书,你头脑中应该有一项质的研究计划,它既可以是你打算要做的,也可以是正在做的。你不需要写出所有研究的细节(这正是本书要帮你做的),但你要有一个确定的题目或主题以及关于这个题目的一些相关的研究与理论见解。

我在这里提供的设计模式主要来自于我在哈佛教育学院十年教授质的研究方法,以及六年担任学校学位委员会成员的经验。这使我可以看到所有博士生提交的合格论文以及论文计划书,并且借鉴在监督质的研究及帮助学生写作计划书中所学到的经验。我也从自己的研究与计划书写作中获得启示及案例。我最初是在芝加哥大学学习社会和文化人类学,但是我的研究包括范围宽广的方法取向与研究问题,从传统民族志到质性过程评价及应用医学教育研究等。

本书的写作得到很多人的帮助,在此无法一一表示感谢,但我特别要感谢的是:

卡罗·韦斯(Carol Weiss),他第一个建议我写作此书,而且在写作过程中一直给予我坚定的支持。

过去七年中在我的质的研究设计课上作为我的教学伙伴、和我一起学习的学生们:布劳德里克(Maria Broderick)、布兰科(Ana Maria Garcia Blanco)、伊莎贝拉(Isabel Londoño)、米勒(Barbara Miller)、卡拉(Carla Rensenbrink)、罗默(Anna Romer)、索耶(Clarissa Sawyer)、西蒙斯(Janie Simmons)、雷切尔(Rachel Sing)、斯皮

利特(Marydee Spillet)以及康尼(Connie Titone)等。本书中的很多内容都来自于我们每周的研究设计讨论及学生学习中遇到的困难,以及对这些问题的再加工。另外,很多学生在早期阅读了本书的草稿或部分章节,并对书中的优缺点提出了批判性的反馈意见。

史密斯(Martha Regan-Smith)允许我用她的论文计划书作为例子;还有巴塔卡姬(Suman Bhattacharjea)、布劳德里克、克罗斯克里(Brendan Croskery)、吉伯特(Beatrice Gui(bault)、盖尔(Gail Lenehan)、伊莎贝拉、马戈利斯(Jane Margolis)以及斯塔恩斯(Bobby Starnes),允许我在书中用他们研究的例子。

洛伦(Loren Faibisch)、吉伯特、休伯曼(Michael Huberman)、约翰逊(Susan Moore Johnson)、迈尔斯(Mstthew Miles)、默南(Richard Murnane)、佩尔蒂埃(Carol Pelletier)、罗杰斯(Annie Rogers)、斯尼(Ellen Snee)、特纳(Meg Turner)、韦斯(Robert Weiss),以及那些我没来得及提到他们名字的人,感谢他们对我早期的稿子给予了有益的评论。

我的质的研究设计课上所有的学生,感谢他们为本书早期内容与练习提供了试用的机会,并对这些内容提出了许多宝贵的反馈意见。

特纳,感谢他建议本书的副标题为"一种互动的取向"。

Sage 出版社的劳顿(C. Deborah Laughton)和这套从书的编辑莱恩·比克曼(Len Bickman)与迪布拉·罗格(Debra Rog),感谢他们宝贵的意见和勉励,并促使我停止无休止的修改以使它与读者见面。

博德里斯(Charity Boudouris),感谢她毫无怨言地不断把书稿复印并分发给学生与同事们。

海伦·西弗(Helen Silver),感谢她为索引所做的工作。

注 释

1 在此,我不想重复这样的谬论,以为可以在没有开始写到纸上之前就应该在你的头脑中把论点设计好;对此观点的有力驳斥请参见:Becker 1986。拟定出你的设计需要大量的写作,因为,正如贝克所指出的,写作就是思考。然而,作为思考的写作与你真正写到计划书中的写作是不同的;所以说,一开始写作就想迎合一些挑剔的评议者,就会严重妨碍研究设计中所要求的思考。

第2版前言

我为本书第1版所得到的积极认可而感到欣慰。本书(几乎)受到了很高的赞誉,许多喜欢本书的读者主动给我发来"慕名信件",而且还有很多其他著者引用或发展了我所提出的一些思想观点。

在这一版中,我对书中很多地方都做了较大的改动。例如,增加或极大地拓展了对很多问题的讨论,包括范式问题、个人目的、研究问题、研究关系、选择现场和参与者、资料分析以及效度等问题。在第2,3,7章中,我增加了一些例子和几项新的练习,而且还修改了其他大部分练习。这些修订都是建立在我自己的课程教学与研讨班讨论的经验基础之上。另外,我对一些读者认为书中不太清楚或没有表达出我的思想观点的术语进行了修改,而且对整本书进行了修订,力图使语言更清晰,内容更容易理解。

这一版的一个新特征是:我对反映在本书中的实在论观点有了更加明晰的认识。虽然我以前一些关于研究方法的著作很明显都是建立在实在论哲学的立场上(例如,Maxwell,1992),但在我最初写这本书的时候,总体上并没有意识到我的质的研究方法是由实在论思想所形成的。此后,我对哲学实在论和研究方法与社会理论的关系做了大量的研究(Maxwell,1999,2002,2004a,2004c),而且开始认识到我这里提出的质的设计模式很大程度上是受到实在论假设的启示。最近,这种意识又被很多采取实在论取向作为研究方法的书所强化(Pawson & Tilly,1997;Robson,2002;Sayer,1992)。这种变化与其说是一个实在论者"跳出了橱柜(coming out of the closet)"*(例如,Robson,2002,p. ix),还不如说是发现了我一直以来都在使用"实在论的思维方式",然而自己却没有意识到这一点[像莫里哀戏剧《贵人迷》(*Le Bourgeois Gentilhomme*)中的一个人物很惊讶地发现他所有的生活一直是在说着乏味的话而却不自知一样)]。对这种观点的阐释以及它与质的研究的关系是另一本书要讨论的题目。在本书中,我只是指出实在论观点对质的研究设计的一些重要影响。

我要感谢乔治迈森大学所有的博士研究生,他们使用了这本书并给了我宝贵的反馈意见,特别是那些允许我用他们的作业作为例子的学生及已经毕业的学生。我还要感谢在Sage的前任编辑C·德博拉·劳顿与海地·米德尔斯沃斯(Heidi Middlesworth)等人,以及我目前的编辑莉萨·丘瓦斯·肖(Lisa Cuevas Shaw)、马戈·贝斯·克罗普恩(Margo Beth Crouppen)及梅拉尼·伯索尔(Melanie Birdsall),感谢他们在这次修订中给予的大力帮助,以及他们对我每每误期所给予的宽容。

---

* 这个比喻意思是从暗处走出来,暴露了自己的秘密。——译者注

目录

一种质的研究设计模式 1

1625 年，瑞典国王古斯塔夫二世（Gustav Ⅱ）下令建造四艘战舰，以实现他的帝国理想。其中最大的一艘反映其野心的叫瓦萨（Vasa），是当时最大的战舰。它的两层炮台上排列着 64 架大炮。1628 年 8 月 10 日，鲜艳夺目、光彩照人的瓦萨在众人的欢呼声和盛大的庆典中驶进了斯德哥尔摩港。然而欢呼声却是短暂的，因为舰船还没有出港就遇到了一阵大风，突然倾斜，倒在水中，随后就沉入了水底。

事件很快就被调查清楚，很明显是押物仓不够大，承受不了国王要求的两层炮台。由于只有 121 吨位的押物仓，所以舰船缺乏稳定性。但如果只是一味地给战舰增加押物仓，则底层炮台就会有进水的危险，而且战舰又由于缺少浮力而不能容纳更多的重量。

用更一般的概念来说，瓦萨的设计（战舰的各个部分的设计与各个要素之间的建造关系）有着致命的缺陷。轮船建造得非常仔细，符合当时坚固制造工艺所有的标准，但是各个部分的关键特性（尤其是炮台与押物仓的重量及货仓的大小）却不协调，这些特性的相互作用导致了战舰的覆没。那时的造舰者缺乏一般的轮船设计理论，他们主要通过传统模式以及尝试错误的方式建造轮船，没有办法计算稳定性。很明显，瓦萨最初是被作为一个小一些的战舰来设计的，然后在国王的坚持下，规模加大了，增加到两层炮台，而留给货仓的空间却很小（Kvarning，1993）。

我这里想用瓦萨的悲剧说明设计的一般概念：“在工艺品制作或工艺中控制功能、发展或演进的一个重要蓝图”以及“各个要素或细节的安排”（*Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*，1984）。这是设计这一概念普通、日常的意义，可以从下面服装领域所引用的话中得到解释：

> 开始设计……。我们仔细考虑每一个细节，包括布料的裁剪，什么样的缝纫与面料搭配最好，以及哪种锁边方式最好——总之，任何关涉舒适

的问题都要考虑(L. L. Bean,1998)。

一个好的设计,其中各个要素会协调发挥作用,它会提高效率并成功地发挥作用;而一个有缺陷的设计,其结果是实施困难,甚至会失败。

奇怪的是,很多研究设计的著作对于设计这一概念有着不同的理解——一项执行或实现某事的计划或蓝图(尤其是科学试验)(《韦伯斯特大学辞典》,1984)。他们把设计当作一系列计划或执行研究的步骤或任务。虽然这种形式的设计观具有循环性和回归性的特点(例如,Marshall & Rossman,1999,pp. 26-27),但从根本上说它们是线性的。因为它们从形成问题到结论或理论,都是在单一维度意义上按照次序来实施的,尽管这种次序可以重复。这种模式通常就像一个流程图,有一个明确的起点与目标以及一个实现其中各项任务的具体次序[1]。

这种次序模式并不适合质的研究,因为在质的研究过程中,任何设计要素为了顺应其他要素的新发展或变化,都需要重新考虑或修改。在质的研究中,"研究设计在研究的每个阶段都应该是一个反思性的操作过程"(Hammersley & Atkinson,1995,p. 24)。像收集与分析资料、提出并修改理论、阐明或聚焦研究问题、寻找并说明效度威胁这些活动通常都是同时进行的,每一个活动都影响着其他的所有活动。而一个线性模式不能正确地代表这样的过程,即使可以多次循环也不行,因为在质的研究中,并没有一个不变的次序认为各种任务或要素必须如何安排。

传统的、线性的设计取向给研究的实施提供了一种模式(一种处方式的指导,把研究的计划或实施步骤都安排好,并把这种安排看作是最优的次序)。与此不同的是,本书所提供的模式不仅仅是为了研究,而且就是研究本身。它的目的是帮助你理解研究的真正结构,设计并实施你的研究。这种模式的一个本质特征是,它把研究设计看作是一个实体,而不仅仅是一个抽象的概念或计划。借用卡普兰(Kaplan,1964,p. 8)的区分,他把研究区分为"应用中的逻辑(logic-in-use)"与"重构的逻辑(reconstructed logic)"。这种设计模式可以用来代表研究"应用中的设计(design-in-use)"模式,代表了研究各个要素之间的真正关系,以及心中的(或重构的)设计(Maxwell & Loomis,2002)。你的研究设计就像瓦萨的设计一样,是真实的,而且将会产生实在的结果。正如殷所说:"任何类型的实证研究,即使不明确,也都含有一个研究设计。"(Yin,1994,p. 19)因为设计总是存在的,关键是使它明晰,让它公开放置,这样我们就可以清楚地理解它的优势、不足,以及所产生的后果。

这样的设计概念作为一种设计模式并且是为了研究的设计模式,可以在医学院学生的一项经典的质的研究中得到例证(Becker, Geer, Hughes, & Strauss,1961)。这些作者在他们的"研究设计"一章的开头说到:

> 从某种意义上说,我们的研究没有设计。也就是说,我们没有一套精

> 心地设计出来的假设需要检验,没有明确地设计出资料收集的工具来保证获得同这些假设相关的资料,也没有一套预先操作化的分析程序。就设计这个概念所包含的预先详细计划这些特征来说,我们的研究什么也没有。
>
> 如果在一个更加宽泛与松散意义上来讨论设计的概念,通过它来寻找我们程序所显示出来的那些次序、体系及一致性等要素,我们的研究是有设计的。可以说我们的设计就是描述我们最初对问题的观点、我们的理论与方法论,以及研究过程中影响我们研究的方法及受方法影响的研究过程(1961,p.17)。

因此,要设计一项研究,特别是一项质的研究,你不能只是事先提出(或借用)一个逻辑性的方法策略,然后完全照章办事。质的研究中的设计是一个进行中的过程,它需要在设计的各个要素之间不断来回"走动(tacking)",需要处理评价目的、理论、研究问题、方法以及相互间的效度威胁和这些要素之间的关系[2]。质的研究设计不是从一个预先决定的起点开始,也不是按照一个固定步骤依次进行的过程,它涉及各个设计要素之间的相互联系与相互影响。另外,就像弗兰克·劳埃德·赖特(Frank Lloyd Wright)所强调的,事物的设计不仅要同它的用处相一致,而且还要与它的环境相协调。你需要不断地思考,这样的设计如何才能真正在研究中发挥作用,它是如何影响并被环境所影响的,并不断地进行调整与修改,从而使你的研究能够达到目的。

我把这种研究设计模式叫做"互动的"模式(我不妨称其为"系统的"模式)。它有一个确定的结构,但这却是一个相互联系且灵活的结构。本书中,我介绍了研究设计中的一些核心要素,并提出了建立这些要素之间紧密、恰当关系的方法策略。我还提供了(第7章)一个清楚明白的从研究设计过渡到研究计划书的方案。

这里提供的设计模式有五个要素,下面就其主要特点分别进行说明。

1. 目的。为什么你的研究值得做?你想要澄清什么问题?你的研究希望影响什么样的实践与政策?你为什么想做这项研究?我们为什么要关注你的研究结果?

2. 概念框架。对于你计划要研究的问题、现场或人们,你有什么了解?有哪些理论、思想及先前的研究发现可以指导或丰富你的研究?你要利用哪些文献、已有研究及个人经验来理解你的研究对象或问题?

3. 研究问题。通过这项研究你具体想要知道什么?对想要了解的现象你还有哪些不知道的?你的研究要回答什么样的问题?这些问题之间又是什么关系?

4. 方法。你在实施这项研究中到底需要做些什么?你要用什么方法和技巧来收集和分析资料?方法要素包括4个部分:①你在研究中同参与者之间

建立关系;②选择现场、参与者、资料收集的时间与地点、文献等其他资源(通常所谓的"抽样");③资料收集方法;④资料分析方法与技巧。

5. 效度。你的结果与结论会出现什么差错?对这些问题有什么其他可能的解释或存在什么样的效度威胁?你将如何处理这些问题?你所拥有的资料或你能够收集到的资料如何支持或挑战你对事情的观点?我们为什么要相信你的结果?

这些要素与很多其他人对研究设计的讨论并没有什么根本的不同(例如:LeCompte & Preissle,1993;Miles & Huberman,1994;Robson,2002;Rudestam & Newton,1992,p.5)。新颖的地方是这些要素之间的关系是通过概念化的方式建立起来的。在这个模式中,设计的各个要素形成一个综合、互动的整体,其中每一个要素都与其他几个要素密切相连,而且不是以线性或环形顺序连接在一起。图1.1展示了五个要素间的主要关系。

除了这里强调的这些关系外,它们之间还有其他的联系,有些联系我已经用虚线标了出来。例如,如果你的研究目的是赋予参与者权力,使他们能够研究他们认为重要的问题,这将会决定你所应用的方法。否则,你在研究中采取的方法可能会限制你的目的。类似地,你在研究中所运用的理论与知识传统会决定你认为什么效度威胁最重要,反之亦然。

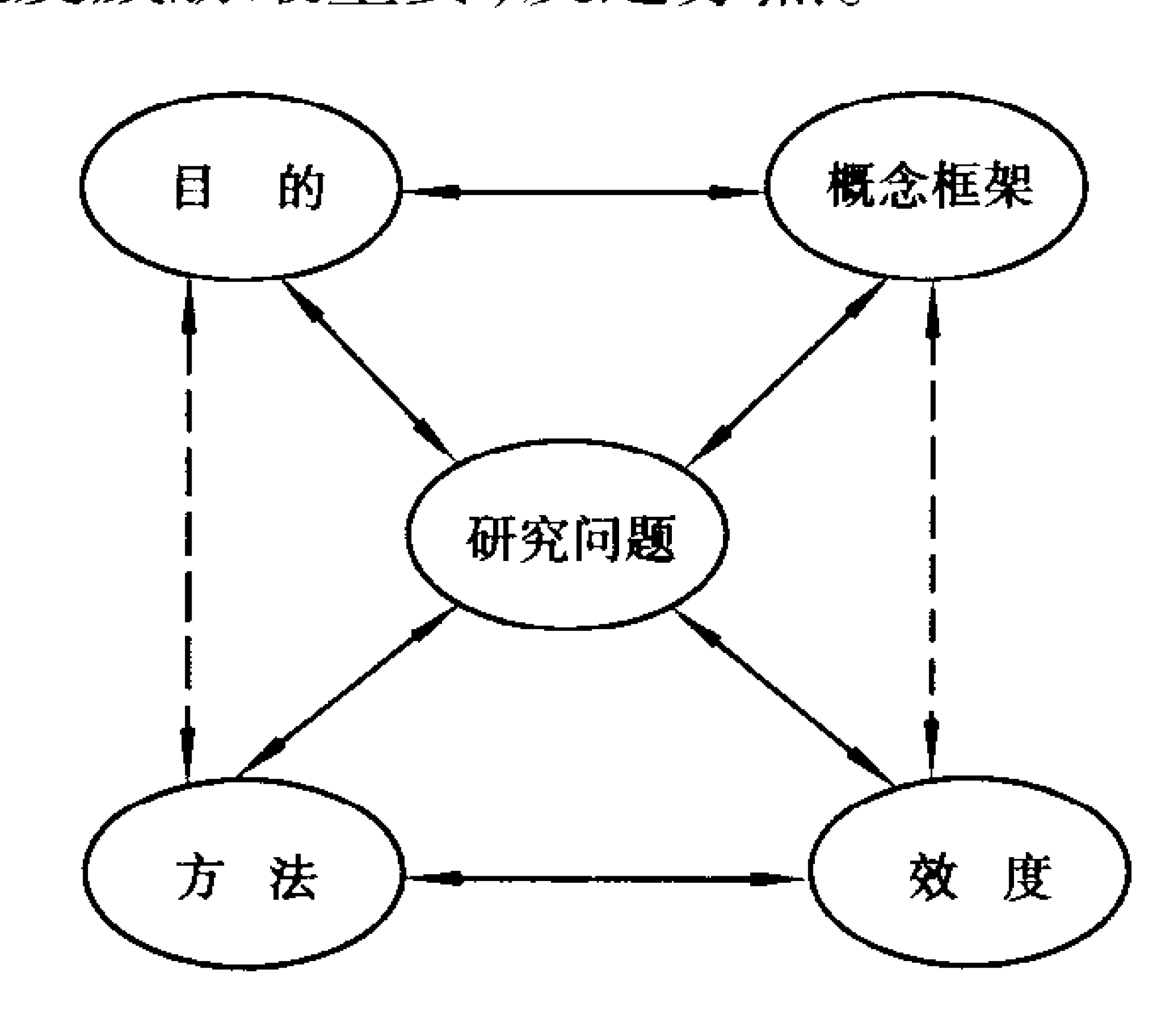


图1.1 一种互动的研究设计模式

这个模式的上三角应该是一个闭合的整体。你的研究问题与研究目的之间的关系应该清晰,而且你应该利用对研究现象已有的知识以及能够应用到该现象的理论概念与研究模式来丰富你的研究问题。另外,你还应该用目前的理论与知识来丰富你的研究目的,不过选择什么样的相关理论和知识又取决于你的研究目的与研究问题。

类似地,模式的下三角也应该是一个闭合的整体。你运用的方法一定要能够回答你的研究问题,同时要能够处理好这些答案可能存在的效度威胁。反过来,研究问题要很好地设计,既要考虑方法的可行性又要考虑特定效度威胁的严重性,然而效度威胁的可能性与相关性以及解决这些问题的方法都取

决于你所选择的研究问题和研究方法。研究问题是该模式的中心或核心,它连接着设计的其他要素,而且问题应该能够丰富这些要素,并对它们保持敏感。

该模型中的不同要素之间的关联并没有严格地规定或固定地联系,它们在设计中允许一定程度的"创造(give)"和弹性。我认为把它们比喻成橡皮筋是非常形象的。因为它们可以在一定程度上进行伸展和弯曲,给设计的各个部分施加了一定的张力,但若超过特定的界点或者一定的压力,它们就会断裂。"橡皮筋"的隐喻把质的研究设计描述为相当灵活的事情,但是其中各个不同部分又互相制约。若违背这些制约,设计就缺乏效度。

除了这五个要素,还有很多其他因素影响你的研究设计。这些因素包括你的资源、研究技巧、构想的问题、伦理准则、研究现场和你收集的资料以及从资料所得出的结果。我认为,这些因素不是研究设计的组成部分,它们要么属于研究与设计所赖以存在的环境,要么就是研究的产品。所以你在设计研究时,需要考虑这些因素,就像轮船的设计需要考虑它要遇到的风浪和运载的货物一样。图1.2指出了一些在这样的环境中可能影响设计与实施的因素,而且展示了这些因素与研究设计要素的主要关联。这些因素和关联将在后面的章节中讨论。

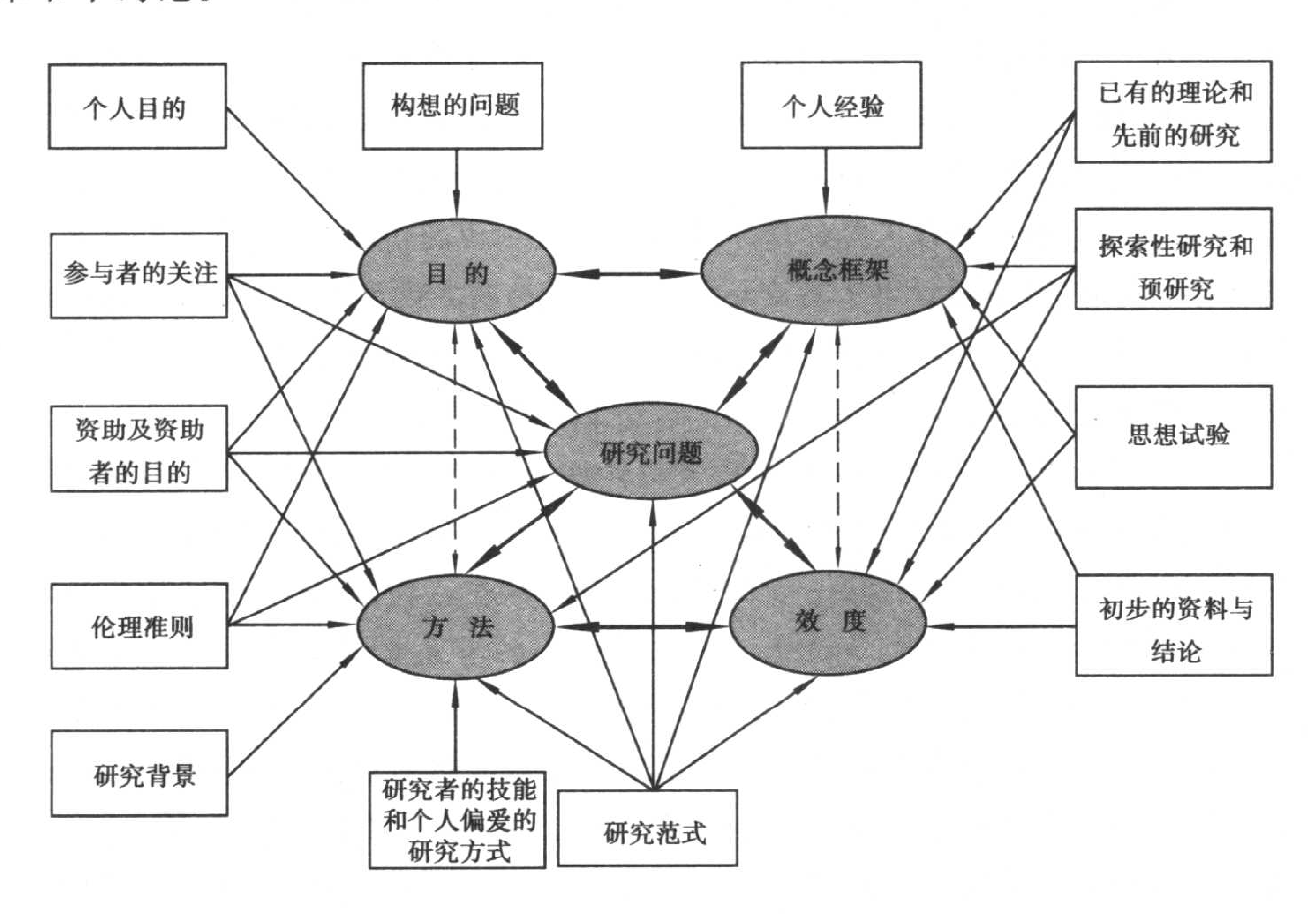


图1.2 影响研究设计的背景因素

在此我想特别讨论有关伦理的问题。虽然我没有把伦理问题作为研究设计的一个独立要素,但这并不意味着我认为质的研究设计中伦理问题不重要。与此相反,质的研究中越来越把伦理问题看作是最基本的问题(Christians,

2000;Denzin & Lincoln,2000;Fine,Weis,Weseen,& Wong,2000)。而之所以这样安排,是因为我认为设计的每一方面都应该关注伦理问题。我已经特别说明了伦理问题与方法的关系,但它们也关系到你的研究目的、研究问题的选择、效度问题及你的概念框架的评判。

就像本书的副标题所指明的,我的设计取向是一种互动的方法。它有三个方面意义的互动。首先,设计模式本身是互动的,每个要素都与其他要素相互联系,要素之间不只是线性的、单向的关系。其次,质的研究设计应该能够随着研究实施的环境而变化,而不仅仅是一个决定研究实践的不可变动的因素(例1.1通过一项研究设计的演进说明了以上两个互动过程)。最后,体现在本书中的学习过程也是互动的,书中频繁的练习让你能够对自己的研究进行设计。本书并不只是提供抽象的研究设计原理,只要你记住这些原理,就可以在研究中应用它们。你要学会的是普遍性的原理,但你只有通过设计一个具体的质的研究项目,才能更好地掌握这些原理。

例1.1 一项研究设计的演变

玛丽亚·布罗德里克(Maria Broderick)的论文刚开始研究的是一家医院的癌症患者支持小组。她具有成人心理发展的理论背景及这方面的研究设计经验。她希望通过研究发现病人对支持小组及群体内互动的认知与他们的发展水平之间的关系。玛丽亚计划用观察、访谈和发展性测验来研究这个问题,目的是改进这项计划,提高临床实践水平。但是在计划书获得通过之后,她却无法进入原先设计要研究的群体,而且又找不到另一个合适的癌症项目替代。最终,通过协商后,她被允许参加一个在医院环境下为病人减轻压力的研究项目,但却不被允许去听课。另外,这个项目团体坚持要一个准试验的研究设计。这迫使她不但要拓宽理论框架,学习一般行为医学研究项目,以超越原先癌症患者支持项目的设计,而且还要改变原先的方法,主要依赖前后访谈以及发展性测试。

当玛丽亚开始这项研究后,自己却被诊断患有与压力相关的疾病。这对她的研究设计产生了深远的影响:首先,她是作为一个病人而获准进入该项目的,而且她还发现该项目并不像一个真正的支持项目在运作,而是以传统的班级教学形式进行的。而这些大多与她以前广泛检索的有关支持群体的文献毫不相干。其次,她发现自己的生病经历以及自己对付压力的方式几乎与文献中报告的完全不同。这两个方面的变化深深地影响了她的概念框架与研究问题,使她的理论关注从自我发展转向了认知发展、成人学习及教育理论。另外,她还发现对病人的前测实际上是不可能的,所以她排除了对病人变化的准试验评估的可能性,而把方法与效度检验转向最初的设计。

在玛丽亚分析资料的过程中,她又逐渐提出了一种理解病人(与她自己)经验的理论,这又促使她查阅新的文献并寻找新的理论方法。她渐渐开始关注

病人通过该项目到底学到了什么，这促使她把沉思与认知重构看成是重新形成个人压力观的工具。这种关注使她把压力看作是一种广泛的文化现象。于是，这又重新激发了她一直以来对成人非传统教育的兴趣。最终，这些变化影响了她的职业生涯，即从临床实践转到学术研究。而且她的研究目的也开始强调把成人发展理论与赋权课程结合起来，强调改进非传统环境中的成人教育。

有一种有效利用这里所提供的设计模式的方法，就把它作为一种工具或样板，真正来设计一项研究的概念图。这既可以作为设计过程的一个部分，又可以用来分析已经完成的研究设计。它可以通过给模式中五个要素填空的方式来做，填上你研究设计的具体要素。我把这种方法叫做“设计图（design map）”。图 1.3 是玛丽亚·布罗德里克论文研究的一张最终结构设计图。还

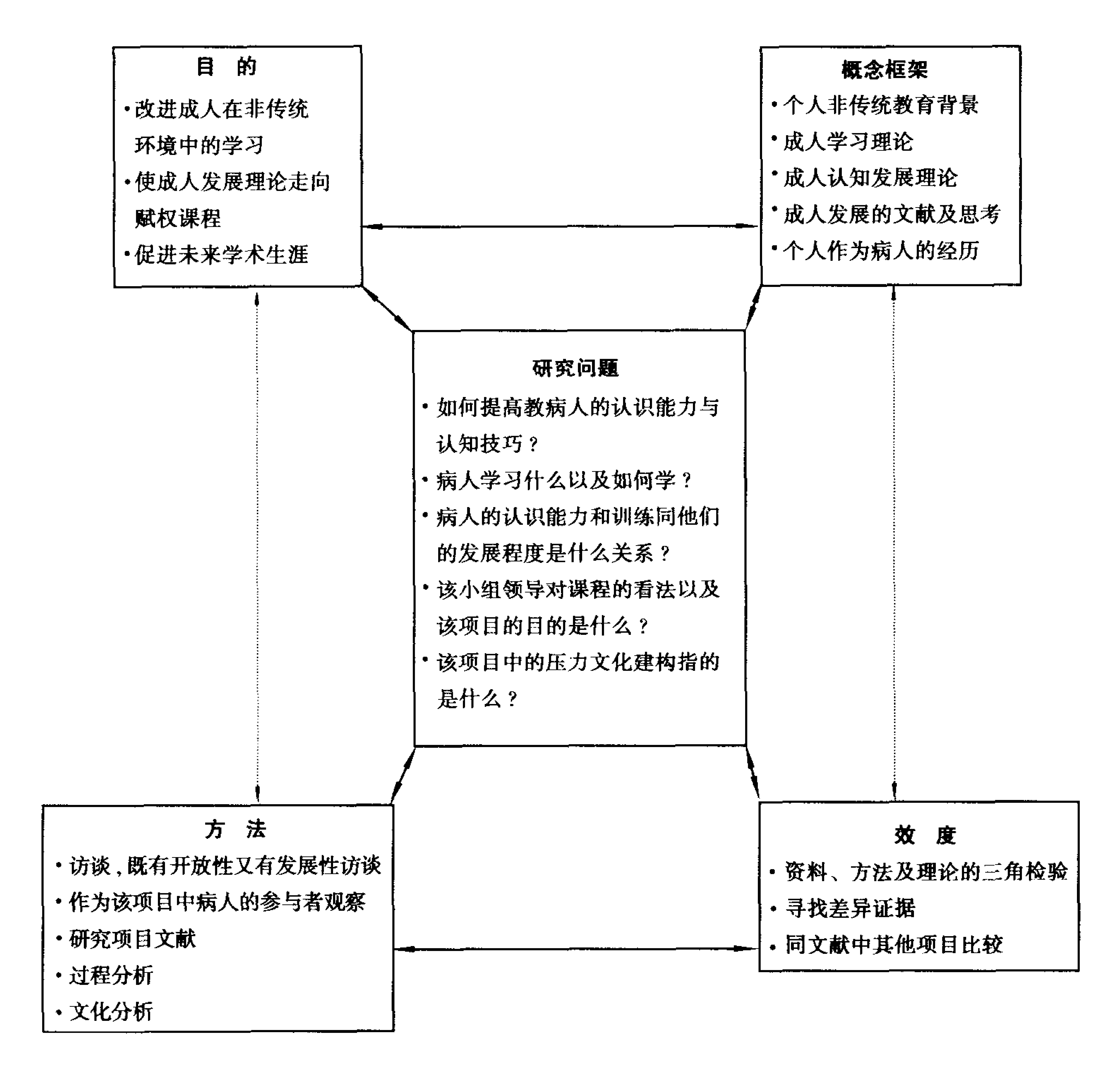


图 1.3　玛丽亚·布罗德里克论文的研究设计

有其他这样的图请参见马克斯威尔和路米斯（Maxwell & Loomis,2002）的作品。

我相信不是只有一种正确的研究设计模式，而一种设计模式也不是只适用于一种研究。不过，我认为我在这里提供的是一种非常有用的模式，主要是因为：

- 该模式明确地把主要的问题，像必须决策的问题以及必须在计划书中说明的问题等作为设计的要素。因为这些都是不能被忽视或误解的要素，它们只能以系统的方式处理。
- 该模式强调质的研究设计中的互动性质以及设计要素之间的多方面联系。论文或申请资助的计划书被否决的一个共同原因往往就是因为研究者没有阐明设计要素之间的逻辑联系，而我这里提供的设计模式让读者更加容易理解并展示这些联系。

为你的研究做一个恰当的设计就如同设计一艘好的轮船一样，会有助于安全而有效地到达目的地。一个糟糕的设计，如果其中各个要素联系不紧密或不协调，将会导致研究效率低下，甚至不能达到研究的目的。

本书的结构

本书是通过质的研究设计过程来为你提供指导。书中突出了一些设计必须选择的问题，而且提供了一些有助于这些选择的思考。本书的每个章节讨论设计的一个要素，因此，就形成一个逻辑顺序。但这种结构只是一种构成与表述方式，而不是一种要你在真正的研究设计中按部就班遵循的程序。你应该根据自己对所有其他要素的思考来选择每一个要素，而且需要随着新的资料或思想的变化来修改前面的设计选择。

本书将从研究目的（第2章）开始，采用一个Z字形路径（图1.4）表述该模式中的这些要素。研究目的不但重要，而且在各个要素中居于首位。如果做这项研究的原因还不清楚，就很难对研究设计的其他部分做出任何决定。下一章将讨论概念框架（第3章），因为概念框架和研究目的密切相连，而且研究目的与框架共同对研究问题的形成造成重要影响。因此，按照逻辑，下一个问题就是你的研究问题（第4章）。这三个要素应该形成一个统一的整体。

下一个要讨论的要素是方法（第5章）：为了回答你的研究问题，你到底该如何收集和分析资料。但资料收集方法与分析方法必须与效度问题（第6章）结合起来：你会犯什么错误？是什么使得你的回答而不是其他的回答更加值得信赖？研究问题、方法及效度也应该形成一个统一整体，其中获得问题答案的方法，以及在面临可能的效度威胁时保证答案可以信赖的手段，都需要

界定清楚，而且要同研究问题联系起来。

最后，在第7章讨论了这种设计模式与提出研究计划书之间的联系，而且提供了一张图以及如何从设计向计划书过渡的指导方针。

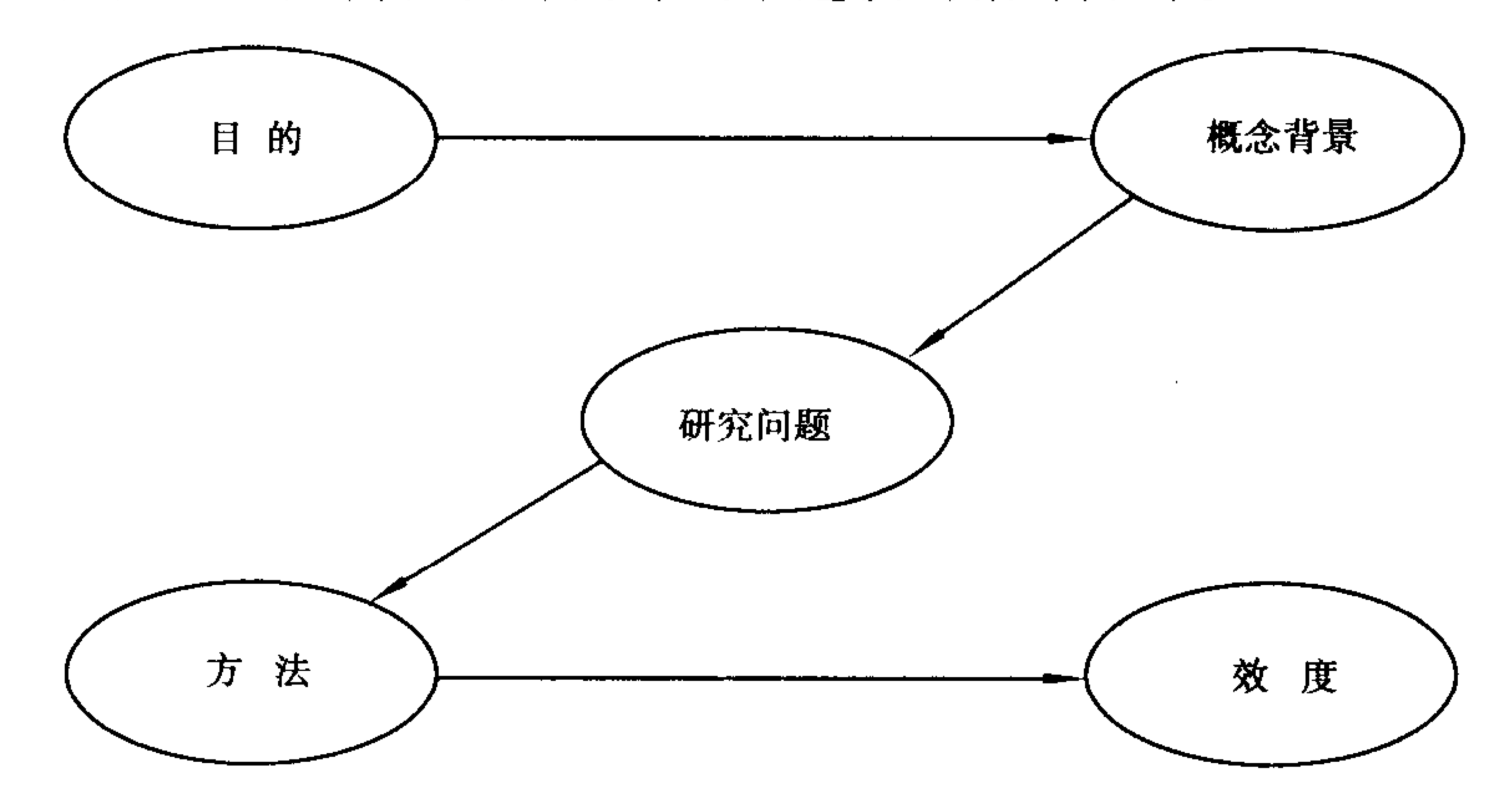


图1.4　本书的结构

本书中的练习

C·赖特·米尔斯(C. Wright Mills,1959)说过：

> 社会科学家遇到的最糟糕的事情之一是：只有当他们需要钱来做一项具体的研究或“项目”时，他们才觉得需要写出他们的“计划”。似乎是为了获得资金支持才拟定计划或至少是认真地写作计划。无论这种写作有什么样的标准，我都认为是非常糟糕的，在某种程度上说这是交易关系。而且，一般说来，这种行为很可能会引起虚张声势，令人痛心。虽然有可能“提出”研究项目，但是这项研究早在该提交之前就以某种方式开始了。这种提交通常只是一个幌子而已。因为，无论多么有价值，除了为提交研究之外，其背后的目的就是为了得到金钱。一位注重实践的社会科学研究者应该定期地回顾“我的研究问题与计划的进展”(Mills,1959, p. 197)。

米尔斯继续强烈呼吁，每一个研究者都应有计划地系统写作他/她的研究论文，“只是为自己，或许为了与朋友讨论”(p. 198)，他/她希望保留这些文档，质的研究者通常称其为“备忘录”。

本书中所有的练习都是某种形式的备忘录，所以我想在这里简单地讨论一下备忘录的性质以及该如何有效地运用它们。备忘录(有时候叫做分析性备忘录)是一种非常有用的工具，它有很多用途。备忘录是指，除了真正的田野笔记、转录或编码以外的，研究者撰写的任何有关研究的材料。备忘录的范

围很广，可以从书稿页边的简短评论或田野笔记中记下的理论思想，到丰满的分析性文章。所有这些记录的共同特征是，它们是使思想落到纸上（电脑磁盘上）的方法，以及运用写作来促进反思与提高分析能力的方法。当你的思想记录到备忘录中后，你就可以像对待田野笔记与访谈记录那样对它们进行编码和归档，然后可以回到这些记录提出进一步的思想。不写备忘录就像得了老年性痴呆症，有些重要的思想在你需要的时候不一定能够想起来。彼得斯（Peters，1992，p. 123）就备忘录的作用引用了刘易斯·卡罗尔（Lewis Carroll）的《爱丽丝镜中奇遇记》（*Through the Looking Glass*）中的话*：

"那个恐怖的时刻，"国王继续说道，"我应该永远、永远不要忘记。"

"但你会忘记的，"王后回答说，"除非你把它记下来。"

本书中应用的很多例子都是备忘录，或是在备忘录的基础上加工而成的[3]。

备忘录是你用来提出自己研究思想的最重要方法之一。因此，你应该把写备忘录当作帮助你理解自己的研究题目、现场或研究的一种方式，而不仅仅看作是记录或呈现你已经理解的东西。备忘录应该包括对阅读的思考和对田野工作的反思。另外，对于方法论问题、伦理问题、个人反应或任何其他问题都可以写到备忘录中。在写作本书及修订的过程中，我写了大量的研究设计备忘录。要把写备忘录当作一种方法来理解研究中所遇到的问题，理解你的题目、现场或资料。当你有一个想法，想进一步思考，或只想记下这个想法以备日后思考，就作为备忘录写下来。在你的研究过程中要写大量的备忘录。要记住的是，在质的研究中，设计是在整个研究过程中不断进行的事情，而不仅仅是一开始的事情。要把备忘录看作是一种去中心化的田野日记。如果你喜欢，你还可以真正用日记的方式写备忘录。

这些备忘录无论采取什么样的形式写，它们的价值取决于两件事：第一是你需要认真地反思和自我批判，而不是仅仅机械地记下事件与想法；第二是你要系统地，以可回顾的形式组织你的备忘录，这样，当需要进一步审视的时候，就可以方便地看到自己的观察与思考。我主要通过两种形式写备忘录：一是在 3×5 的卡片上写，我总是随身带着这样的卡片，以便迅速记下想法并记上日期与题目作为索引；二是在电脑里对特定的研究进行归档，这主要是用于较长的备忘录。我在加拿大北部的一个因纽特社区做论文期间，也坚持写田野日记，这对我理解研究现场具有无法估量的价值。备忘录在与同事分享以及获得同学的反馈意见方面也是非常有用的[4]。

虽然备忘录主要是作为一种思考的工具，但它也可以被看作是材料的最

---

* 刘易斯·卡罗尔（1832—1898）英国数学家，儿童读物作家，《爱丽丝镜中奇遇记》是其著名童话著作。——译者注

初草稿，然后放到（通常需要大量的修改）计划书、报告或出版的文章、书籍中。所以本书中，我尽可能多地设计备忘录练习，希望能起到这样的作用。但是，若把备忘录主要当作是与他人沟通的一种手段，就必然会妨碍反思性写作，而你需要这样的反思性写作来使备忘录为你发挥最大的作用。所以要特别警惕贝克（Becker，1986）所说的"时髦的写作（classy writing）"——虚夸、冗长的语言，目的是用来表现而不是澄清你的思想。写作指导中有一句俗语说，"当你写作时，不要给自己的大脑穿上紧身衣"。

注 释

1 第三种定义把设计看作是一种独立的、标准的研究方法安排，具有其本身的逻辑性和一致性，它是对像这种研究问题的可能回答，"你在用什么样的研究设计呢？"例如，一个随机、双盲试验是一种研究设计，而一个质的案例研究却是另一种设计。有好几个理由说，这种类型的设计概念在质的研究中非常不利。首先，几乎没有哪一项质的研究用这种"现成的（off-the-rack）"方法。正如我在整本书中所讨论的，质的研究设计需要引发性、灵活性，以及需要适合研究的具体情境；其次，设计的类型取向一般只是明确地讨论方法，却不讨论设计的其他要素（如我的模式中的目的、背景、问题和效度），也不解释这些要素的真正作用以及它们之间的关系。想进一步了解对类型取向设计的优势与局限的分析，参见：Maxwell & Loomis，2002。

2 这种来回走动某种意义上类似于文本理解的"解释学循环"（Geertz，1974）。但我倡导的是互动研究设计模式而不是次序设计模式，主要是因为我把设计看作是研究的各个要素之间的真正关系，而不是因为我采取一种"解释性"或"人文的"研究观点来反对一种"科学的"研究观点。我这里提供的互动模式很大程度上源于自然科学实践，特别是生物学，所以它除了可以应用于质的研究也同样可以应用于量的研究（Maxwell & Loomis，2002）。比较而言，简西克（Janesick，1994）把质的研究设计看成是类似于舞蹈一样的艺术，不过她却说"质的研究开始于问题"（p. 210），还把研究设计看作是研究者需要在研究的每一个阶段做出的一系列决策的过程。

3 想要了解更多有关备忘录的讨论以及事例，请参阅：Bogdan & Biklen，2003，pp. 114-116，151-157；Miles & Huberman，1994，pp. 72-75；Mills，1959。更详细的信息可参见：Strauss，1987，第1，5和6章；Strauss & Corbin，1990，第12章。

4 要想得到有关如何运用备忘录去提出研究议程及研究生涯的建议，请参阅：Mills，1959。

目的:你为什么要做这项研究 2

我们不但在评价民族志研究时需要考虑研究的关联性及其效度,在设计中也必须考虑。

哈默斯利(Hammersley,1992,p.85)

任何人都可以找到一个没有人研究过,而凭经验可以研究的,但结果并没有意义的问题。正如梭罗(Thoreau)所说,寻遍全世界去数扎尼巴尔(Zanibar)的猫是不值得的。另外,研究者很容易被他人所提供的故事所迷惑或陷入研究现场所发生的事情中,而看不清研究这些特定现象的原因。克罗斯克里(Croskery,1995)在他的研究论文中,通过反思对纽芬兰的四位校长的研究承认:

困扰研究的是,我们有着太多美好的想法但却很少集中去思考……我痛惜地发现很多的资料(虽然有趣)与特定的核心类别(core category)没有什么关系(p.348)。

对自己的研究目的有一个清醒的认识将有助于避免迷失方向,否则就会费时费力地做对研究毫无用处的事情。

因此,研究目的是研究设计的重要部分(我是在一个比较宽泛的意义上使用目的这个词,包括动机、欲望和目标——任何促使你去研究或者你希望通过研究来实现的事情[1])。这些目的对你的研究将起到两个重要的作用:第一,它们有助于你在设计中进行其他选择,以保证你的研究是值得做的,确保你从研究中获得有价值的东西;第二,在论证你的研究的合理性方面是必不可少的,这也是你申请资助或提交研究计划书中的一个主要任务。另外,如哈默斯利(Hammersley,1992,p.28)指出,你研究中所提供的描述、解释及理论必然是由你的目的构成。因此,目的就不仅是重要的资源,你可以在设计、实施及论证研究中利用它们,而且目的也会造成潜在的效度威胁或成为研究结果偏差

的原因,而这些都是你必须要设法解决的问题(见第6章)。

个人的目的、实践的目的与知识的目的

研究中区分三种不同的目的是非常有益的:个人的目的、实践的目的及知识或学术的目的。个人目的是指那些激发你去做这项研究的目的,而对其他人却未必重要。个人目的可以包括希望改变或改进自己所处的环境,对一个具体问题或事件的好奇,喜欢一项特定的研究,或仅仅是职业发展的需要。这些个人目的常常同实践的目的与知识(学术)的目的相交叠,但这些实践的目的和知识(学术)的目的也许包含在深层的个人欲望与需求之中,而这些个人欲望和需求却与做这项研究的"正式"理由几乎没有关系(见例2.1)。

研究者的个人目的一般会深深影响两个主要方面的选择。一是影响研究题目、议题或问题的选择。但传统上一直是要求学生在选择这些问题时,要么听从老师的建议,要么是在文献的基础上做出选择。但个人目的与经验在许多研究中却起着非常重要的作用。斯特劳斯和考宾(Strauss & Corbin,1990)认为:

> 通过专业或个人日常经验选择一个研究问题似乎比通过(老师)建议或文献的途径更加危险。但这种担心未必正确。以个人经验指导你的研究有可能会更具成功的价值(pp. 35-36)。

把研究问题建立在自己个人经验的基础上,其中一个很重要的优点是使研究具有动力。缺乏动力会导致学生不能完成学位论文,而对题目具有强烈的个人兴趣且特别渴望探究问题的答案时,学生就必然会克服来自工作、家庭等方面的困难,而且也不会拖延。例2.1介绍了一个学生如何因为个人生活经历以及由此所引发的目的与兴趣,从而改变学位论文的题目。

例2.1 利用个人经历选择学位论文题目

卡罗尔(Carol Kaffenberger)是一名博士生。在一项咨询研究中,她精心地设计准备把研究青少年解决冲突能力的发展作为自己的论文研究,并打算开始写作论文计划书。但是,她却发现自己很难保持对这个题目的兴趣。在她开始博士研究的三年前,她的小女儿,那时只有12岁,被诊断患有一种致命的白血病(血癌),在医院住了6个月后进行了一次骨髓移植,病情稍微缓解但是不久又复发了。在三年后没等恢复就又需要第二次骨髓移植。孩子的疾病引发了家庭危机,使得一家人的角色与责任都发生了重大的变化。卡罗尔辞了工作,搬到医院和女儿呆在一起。丈夫继续工作,维持家庭并照顾他们的儿子。儿子在女儿诊断为白血病(血癌)那年只有15岁。大女儿离开家住在大学里,骨髓就是她捐献的。

刚开始，卡罗尔觉得一家人生活得很好，但随着危机的出现，她对大女儿与儿子所表现出来的抱怨与沮丧而感到惊讶和恼火。虽然她有过做咨询的经验，但她还是无法理解。看着全家历经磨难"恢复正常"之后，她意识到他们永远也不会像以前那样了。她还发现自己原先对孩子们体验的假设是不正确的，所以很想研究这种体验。

在一次博士生的会谈中，一个知道她女儿患癌症的学生问到她的论文计划。卡罗尔回答说打算研究青少年解决冲突能力的发展，而且简单地介绍了自己的研究计划。这个学生的回答是"多么难得的一个机会啊！"他的话说明了她考虑研究青少年患癌症对家庭的影响将是一个极好的题目。经过思考之后，卡罗尔去见了导师，说了这个学生的看法，并问导师"这样的研究是否明智？"导师的回答是，"我一直期待着你做这项研究。"

卡罗尔检索了相关的文献，她发现有关儿童患有癌症对家庭的意义以及影响的文献寥寥无几，尤其是对其兄弟姐妹的意义及影响的文献。她还发现，随着幸存者的增加，学校里这样的学生也越来越多，他们有着长时间受癌症影响的体验。他们有的是癌症幸存者，有的是患者的兄弟姐妹，但是学校却没有处理这些问题方面的经验。由于这方面兴趣的激发，再加上这方面资料的缺乏，这个问题变得越来越重要，她改变了原先的计划，开始研究青少年癌症患者对幸存者及他们的兄弟姐妹的长期影响与意义，以及患病对兄弟姐妹之间关系的影响。她 1997 年秋季上了我的论文计划书写作课程，并在 1998 年春天提交了计划书，一年后进行了论文答辩。她说她"爱她论文的每一个细节"。甚至当她快完成资料分析在去百慕大度假时也带上了她的资料(Kaffenberger，1999，个人交流)。

个人目的与经验影响的第二个方面是对质的研究方法的选择。洛柯、斯波多索和斯尔弗曼(Locke，Spirduso，& Silverman，1993)说过"任何打算用质的方法设计研究的学生都应该面对这样一个问题，'我为什么要选择做一项质的研究？'然后要诚实地回答这个问题"(p. 107)。他们强调，质的研究并不比量的研究更容易，选择质的研究取决于个人兴趣以及研究技巧，这与想要避免统计没有关系(pp. 107-110)。关键的问题是"选择质的方法"的原因要同研究中的其他目的、研究问题以及实施质的研究所需的要求相一致。佩什金(Alan Peshkin)(例 2.2)选择质的研究的动因完全合乎情理——因为他喜欢田野研究，而且具有这方面的能力。假如你也因此而选择自己的研究问题，这就是一种非常合适的方法。

传统的研究方法著作一般明确或间接地认为，个人目的应该建立在客观、中立的科学主义理想基础之上，而且强调研究取向和方法的选择应该由你想要研究的问题来决定。但是，从科学家的传记中可以明显地看到，研究方法的

选择通常更多是由个人决定的,而且大量的历史、社会及哲学研究都说明了科学中主观动机和目的的重要性。

传统真理观认为,研究者个人的(通常是未经审视的)动机对于研究结论的效度有重大的影响。如果你的资料收集与分析都基于个人的一厢情愿,而没有仔细审视个人欲望与方法和结论之间的关系,那么你有可能就编造了一项有缺陷的研究。瑞典的古斯塔夫国王希望建立一支强大的战舰来统治波罗的海,这种欲望产生了一个缺乏考虑的决定:给瓦萨增加一层炮台,从而导致了它的覆没,结果是他的目的受到严重挫败。

因此,承认并考虑到个人目的是非常重要的,正是个人目的促进并影响了你的研究。研究设计中想要排除个人目的与关注,既不可能也没有必要。重要的是要意识到这些目的,以及它们可能对你的研究产生什么样的影响,并考虑如何更好地实现你的目的,处理它们的影响。另外,认识到个人与你想要实施的研究之间的关系,可以为研究提供重要的思想、理论和资料来源(Marshall & Rossman,1999,pp. 25-30;Strauss & Corbin,1990,pp. 42-43)。这些方面将在下一章的“经验知识”一节中进行讨论。例 2.2 介绍了一位研究者的个人目的与价值观是如何影响(以及被影响)一系列质的研究的。

例 2.2 个人价值观与身份的重要性

佩什金的个人目的是由他自己的价值观与身份决定的,并深深地影响了他所做的好几项学校与所在社区的民族志研究(Glesne & Peshkin,1992,pp. 93-107;Peshkin,1991,pp. 285-295)。他的第一个研究是在一个叫曼斯费尔德(Mansfield)的村镇上进行的,他喜欢这个社区,而且想要维护这个社区,这影响了他的描述。因此,他认为这个社区非常重要而且需要保护。比较起来,他的第二个研究是在一个正统派基督教学校(他把它叫做 Bethany Baptist Academy,简称 BBA)及其社区实施的一项民族志研究。作为一个犹太教徒,他感觉自己同这个社区非常疏远,因为这个社区要改变他的宗教信仰:

> 当开始写作的时候……我知道我对自己在 BBA 的个人的(正好与研究相反)经历非常烦躁。很快我就敏锐地意识到我的烦躁无处不在(pervasively present),因为我写下的都是愤怒与怨恨。我很不喜欢贝瑟尼(Bethany)这个社区,这个社区没有曼斯费尔德那么有活力。为什么没有呢?因为我在贝瑟尼非常烦躁,我的脾气开始发作。后果是我感觉自己要讲述的故事存在着个人感受方面的(效度)威胁。因为在贝瑟尼 18 个月的田野研究中,我不是一个冷静、沉着的观察者(哪儿有这样的观察者呢?),而是一个犹太教徒,所以其他人都直接或间接地被扭曲了。

通过事后省思,佩什金意识到,他如果对曼斯费尔德少一些同情心,他就会以另外一种同样有效的方式讲述这个社区的故事。而且如果他认同贝瑟尼并愿意永远支持它,他为我们讲述的将是一个与曼斯费尔德非常相似的故事。

佩什金的第三个研究是在一个叫里弗维尤(Riverview)的多民族与多种族的市区学校及其社区中进行的。他下决心在一开始就要努力理清反映在自己的行为中的身份方面的特征。他列举了影响这项研究的六个不同的主观的我，并列出每个我的目的。其中有种族维持的我与社区维持的我，这在他的研究早期就发现了；多民族融合一体的我(E-Pluribus-Unum I)，这个我支持民族、种族融合，而且他看到这个我依然存在；寻求正义的我，这个我试图要纠正里弗维尤周围的富人对它所持的负面、偏执的印象；教育改良的我(Pedagogical-Meliorist I)，这个我为里弗维尤的少数民族学生所受到的低劣的教学而深感不安，并努力寻找改进的办法；未做研究的人性的我(Nonreseach-Human I)，这个我感激自己与妻子在Riverview所受到的热情接待，从而影响了敏锐的判断力。

佩什金强烈建议所有的研究者都要系统地监视自己的主观性：

> 我把这种审视看作是一项必要的训练，一种考验，一种揭示，以明确自己的主观性。这是一种排演，它使我的主观性敞开(而且坦诚)。而且这对我也具有警示作用，它使我能够避免把一时冲动所搜集的东西当作资料(Peshkin,1991,pp. 293-294)。

练习2.1是练习这种监视的一种方法。

佩什金的个人目的除了影响他的问题与结论外，还密切地影响了他对方法的选择。例如，他说"我喜欢田野研究，这非常适合我。我的结论是：研究不是通过问题寻找'合适的'收集资料方法，而是用喜欢的资料收集方法来寻找'合适的'问题。"(Glesne & Peshkin,1992,p. 102)

除了个人的目的，我还要区分并讨论其他两个目的(这对其他人很重要，而不仅仅是你自己)，它们分别是实践的目的(包括管理的或政策的目的)和知识的目的。实践的目的是为了实现某种东西——满足某种需求、改变某个环境或达到某个目标。而知识的目的则主要是为了理解事物——洞悉事情及其发生的原因，或解决先前研究没有正确说明的问题。

这两种目的都是你研究设计的合理组成部分，但需要把它们分别开来。知识的目的通常是研究问题的丰富起点，而实践的目的一般很少直接用来形成研究问题。研究问题应该是通过你的研究可以回答的问题，而且可以直接询问研究如何实现实践的目的，例如，"该如何修改这项研究以使它更合理?"或"怎样才能提高学生学习科学的动机?"这些问题是不能直接通过研究就可以回答的。这样的问题先天具有开放的性质(一般用"能够"来表述)或价值因素(一般用"应该"来表述)，而不是描述或分析就能够完全说明的。

另一方面，像"这项新政策对计划的公平性有什么影响?"或"学生对科学课的反映是什么样子的?"这样的研究问题不仅可以回答，而且对这些问题的回答还有

助于促进并实现前面提到的实践目的。所以,你应该以有助于实现实践目的的方式提出自己的研究问题,而不应该把这些研究目的隐藏在研究问题本身中。如果这样,这些研究目的反而有碍于研究设计的一致性和可行性。我的学生在提出研究问题时有一个常见的问题,他们总是把这些研究问题直接建立在实践的目的基础之上。结果留下的问题是,不仅他们的研究无法回答这些问题,而且这些问题也不能正确地指导研究本身。我将在第 4 章关于研究问题中更详细地讨论这个问题。在此,我只是简单地强调:必须把这两个目的区别开来。

这里并不是要你在研究设计中不考虑实践的目的。除了前面的原因之外,实践或政策的目的对于论证你的研究尤其重要。不是要忽视这些目的,而是要理解这些目的的根源何在,它们与你的研究有什么联系,以及它们可以怎样建设性地用到你的研究设计以及论证当中去。

质的研究可以帮你实现什么目的

质的研究方法与量的研究方法之间的区别并不是简单地做同样研究的两种不同方法。它们有着各自不同的逻辑和优势,可以用于不同的研究问题和研究目的(Maxwell & Loomis,2002)。质的研究的优势主要在于它所采取的是归纳的研究方法,它所关注的是特定的情境或情境中的人物,突出语言的作用而不是强调数据。

这里我将讨论五种具体知识的目的,这些目的都特别适合通过质的研究来实现;另外,还有这些知识的目的所促进的三个实践的目的:

1. 理解事件、情境、经历及行动对研究参与者的意义。这里我是在宽泛的意义上使用“意义”这个词,它包括认知、情感、意向以及其他的通常被质的研究者称作“参与者视角”的那些东西。这种视角不只是他们对这些事件和行动的描述,不是用真理或谬误就可以做出评判的,而是需要你去理解的部分真实世界(Maxwell,1996;Menzel,1978)。在质的研究中,你除了对正在发生的事件和行动感兴趣,还要注意参与者如何理解这些事情以及这种理解又如何影响他们的行为。这种对意义的关注是社会科学“解释性”研究取向的中心所在(Bredo & Feinberg,1982;Geertz,1973;Rabinow & Sullivan,1979)。

2. 理解参与者行动所处的具体情境和情境对他们行动的影响。质的研究一般研究数量相对较少的个人或情境,并在研究分析中保留它们的个性特征,而不是从大样本中搜集数据,然后不顾个体与情境进行统计计算。因此,他们能够理解事件、行动以及意义是如何在它们所发生的独特环境中具体形成的。

3. 寻找非预期的现象及其影响,并就这种影响提出新的“扎根”理论。质的研究有着内在的开放性与灵活性,为了理解新的发现和关系,它允许在研究中修改你

的设计和研究问题。质的研究的灵活性不是源于比较与推广，而是因为它研究的是特定的问题，不需要遵循统计假设检验的规则。而统计规则却要求在资料收集开始后，就不能对研究设计进行重大改变。

4. 理解事件和行动发生的过程。迈瑞尔说："（质的研究的）旨趣在于过程而不是结果"（Merriam，1988，p. xii）。但这并不意味着质的研究不关心结果，它只是强调质的研究的一个主要优势在于获悉导致这些结果的过程，而实验研究和调查研究却很难发现这样的过程（Britan，1978；Maxwell，2004a，2004c；Patton，1990，p. 94）。

5. 提出因果解释。传统的观点认为只有量的研究才能得出可靠的因果关系。这种观点一直受到一些质的研究者的批判（如 Britan，1978；Denzin，1970；Erickson，1986）。更早些时候，迈尔斯与休伯曼（Mills & Huberman，1984）提出：

> 我们希望在此强调，最近很多研究呼吁：在解释我们所谓的本地因果关系中——导致特定结果的真实事件和过程，田野研究比只用一种量的研究方法要好得多（p. 132）。

虽然有些研究者，既有质的研究者也有量的研究者，已经抛弃这种传统的观点（例如，Shadish，Cook，& Campell，2002；cf. Maxwell，2004a，2004c），但它仍然是主导力量（Denzin & Lincoln，2000；Shavelson & Towne，2002）。

人们之所以对此持不同意见，部分原因是他们没能认识到，量的研究者和质的研究者探究的往往是不同的因果关系。量的研究者感兴趣的往往是：什么程度上或是否变量 X 会引起变量 Y。而质的研究者往往会问 X 是如何导致 Y 的，X 和 Y 之间的过程是怎样的。摩尔（Mohr，1982）把这两种研究取向分别称为"变量理论（variance theory）"和"过程理论（process theory）"。我在后面的章节中还要讨论这种区分。这种强调过程而不是揭示变量之间规律的观点是实在论者的基本因果观，也是当今科学哲学的主要观点（Maxwell，2004a）。

韦斯（Weiss，1994）为这种区别提供了一个具体说明：

> 在质的访谈研究中，主要是通过生动、有序的描述具体事件来展示因果关系，这些事件环环相扣……而量的研究是通过显示先前事件和随后事件的关联来证明因果假设。例如，对大规模样本调查所获得的数据进行分析，也许会显示出妻子的教育水平和美满婚姻之间的关联。但在质的研究中，我们会探究一个过程，通过这个过程，妻子所受的教育或与受教育相关的因素在婚姻的互动中揭示事情本身。

这并不是说在质的研究中很容易或直接就能够得出因果解释（Maxwell，2004c）。在这方面，质的研究与量的研究没有什么区别。对于所给出的因果解释，两者都需要寻找并处理可能存在的效度威胁问题。我将在第 6 章进一步讨论这个问题。

这些知识的目的,以及它们所要求的归纳的、开放性的方法,赋予质的研究在说明以下三个实践的目的方面具有很大的优势。

6. 产生并提出了可以理解并且在经验上可信的结果和理论,这不仅对于被研究的人而且对其他人也一样。巴顿(Patton,1990,pp. 19-24)提供了一个例子,在评价教师的责任心体系中,与标准化问卷的定量分析相比,学校管理人员更加相信教师对问卷中开放式问题的回应,而且影响更大。博斯特(Bolster,1983)做出了更为一般的论证——他认为教育研究对教育实践缺乏影响的一个原因是大部分研究是量的研究,这与教师日常教学实际经验没有联系。他提倡质的研究,因为质的研究强调教师的视角及对具体情境的理解,为教育实践者提供了研究的可能性。

7. 实施形成性评价。这种评价意在帮助改进现有的实践,而不是仅仅评估研究或研究结果的价值(Scriven,1967,1991)。在这样的评价中,重要的是理解具体情境中事情的发生过程,而不是严格地将它与其他情境进行比较。

8. 和实践者或参与者一起进行合作研究或行动研究。质的研究具有"显而易见的可信度(face credibility)",它关注特定的情境以及这些情境对参与者的意义,所以它特别适合于同这些参与者一起进行合作研究(Reason,1988,1994;Tolman & Brydon-Miller,2001)。另外,在研究设计中考虑这些参与者的观点与目的也是伦理方面的重大要求(Lincoln,1990)。

区分并评估这些研究中所带入的个人的、实践的及知识的目的,可能是一项颇为艰巨的任务。另外,就像在例 2.2 中所说明的一样,这也不是你在一开始设计时考虑好,并在随后就可以抛开的事情。有些目的只有你深入到研究中才会清楚,而且它们还会随着研究的深入而发生变化。例 2.3 就讲述了一位博士研究生如何在选择自己论文题目中理清自己的研究目的。这一章的最后,练习 2.1,我把它叫做"研究者身份备忘录",要求写出你自己带入到研究中的目的和个人身份,以及可能给研究带来的优势与偏见。例 2.4 就是这样一种备忘录,是在我的质的方法课中写的。备忘录显示出学生在设计有关玻利维亚语言课程改革的论文研究中,是如何陷入自己身份与目的这样的问题之中并痛苦地挣扎的。本章的这些例子都旨在说明,对研究目的的反思特别有利于你的研究。

例 2.3 论文选题

伊莎贝拉(Isabel Londoño)是哥伦比亚裔人,在博士研究的第一年中,她修了一门质的研究方法课。为了研究,她访谈了 7 位从自己国家来波士顿工作的妇女,想要研究她们平衡工作和家庭的经验。在这项研究期间,她还读了一些只有在美国可以看到的有关女执行官、女性心理发展及女性处理工作与家庭方面的女权主义文献。她为文献中的新思想而感到激动,而这些在她自己的国家是无法看到的。于是她打算把研究自己国家中的女执行官的问题作为博士论文。

在第一年结束的时候，伊莎贝拉请假回去工作，做了自己以前大学室友的参谋。该室友的丈夫刚刚被选为哥伦比亚的总统。她的工作职责之一是搜集全国有关妇女就业、教育及地位的信息。其中出现的一个关键问题是，需要对教育决策权从国家向地方转移的效果进行评估。过去，大部分决策是由国家教育部做的。现在，多数决策下放到地方市政由市长作出。没有人能够真正确定这种变革是如何实施的以及它的效果如何。

伊莎贝拉感到，研究自己国家中影响多数人生活的问题改变了她的视野，于是她提出了自己论文选题的问题：

> 这成了我对世界的责任。我是想要去发现如何解决女执行官的个人、内心的矛盾呢？还是这里真有一个可以让我发挥作用的问题？而且，作为一个个体，什么对我更有价值——是要解决一个影响我个人的问题呢，还是解决这个世界的问题？

当要选择研究问题时，她还感受到了来自于他人的压力，因为问题的选择很明显与她职业目标联系在一起，而且预示着她知道自己一生想要做什么。

在确定论文的研究问题时，伊莎贝拉不得不理清自己个人的与实践的目的，并对它们进行评价。

> 我在思考为什么要做博士研究？我希望在个人、专业、学术上分别有什么收获？我为什么仅仅止于这些？于是，我又开始思考：这个世界上什么事情在驱使着我，有时让我悲哀，有时让我幸福？通过分析发现，这些兴趣是：人民、情感和职位。认清自己的兴趣与动机中的共同主题对我来说非常重要。它给予我力量，也使我向变化敞开。变化是最惊人的事情，但你必须允许变化。

于是，她决定研究本国六个市政的教育决策权下放的问题。当做出这样的决定时，她决定不管别人对她的看法：

> 我的决定是不，我决定要做的研究必须是我内心驱使我要做的。我不再打算因为我想要学习什么就要研究它。我不想把论文作为工作的敲门砖，这让人感觉像是在出卖自己。因此，我认为兴趣应该放在问题本身，而不应该放在诱惑你的地方或你可以获利的地方。

对这个问题，有关文献的阅读也支持了她的决定：

这非常重要，因为我发现，我感兴趣的问题以前很多人也感兴趣，而且在世界其他很多地方也是这样，并且还正在影响着这些国家的教育。所以我的问题不是孤立的问题。建立这样的联系对我非常重要，因为我不是在编造虚幻的问题。我想这也是你一直担心的问题，因为你认为这样的问题并不重要。我也知道虽然其他人已经研究了这个问题，但没有人和我的兴趣一样——在教育行政中实施一项改革所带来的人文影响。

写课堂备忘录非常重要,因为必须要把思想写到纸上。我还开始写论文日记,并在其中写自己的备忘录。记下日期、一句话、一个想法或任何我读到的东西。许多我写的东西现在成为论文写作之后打算要做的研究!

最后,我认为真正的兴趣是非常重要的。如果你没有兴趣就不应该做这项研究。当然,有时候我也会疲于自己的研究,而且非常讨厌它。一坐在电脑前就烦了,不想写,但是每次开始工作之后,我就忘记了这些,沉浸在自己的工作中。如果什么事情能让你这样去做,那它一定是对的。

伊莎贝拉做出的这些具体选择并非适合于所有的人。因为这些问题是她个人身份和情境所独有的。但我建议每个人在确定自己的研究计划时,可以学习她做出这种选择的方式——认真、系统地反思自己的目的和动机,以及这些目的和动机同自己研究选择的关系。

练习 2.1 研究者身份备忘录

身份备忘录是用来帮助你审查你的目的、经验、假设、情感以及与研究有关的价值,它还可以揭示由你的身份和经历所引起的寄托与关注。你同即将要研究的问题、人们或现场具有什么先在的(社会的与知识的)联系?你对这些情况有哪些有意或无意的假设?你想通过研究获得或学习什么?

本练习不是要你一般地描述你的目的、背景与经验,而是要你理清这些目的和经验,以及你的信念和情感,这些都同它们有关而且直接与你设计的研究相关,然后反思它们是如何丰富并影响你的研究的。写这样的备忘录你可以参见例 2.2、例 2.3 及例 2.4——不是让你去机械的模仿,它们只是说明写这种备忘录需要考虑什么。如果你刚开始做你的研究,结论就不可能像这些研究者那样详细或确信,但要尽量弄清楚你的身份与目的是如何影响你的研究的。

写这个备忘录主要是为你自己,而不是为了和其他人交流。尽可能地呈现而不要反思或分析。我建议,当你开始写这个备忘录的时候,通过"头脑风暴"的方式思考与你的研究现场或问题有关的先前经验,迅速记下任何进入你意识中的东西,不要进行整理或分析。然后,尽量寻找那些可能是研究中的重要问题,考虑它们之间的联系,并整理你的反思。

下面有两组问题,它们能帮助你在写备忘录时进行反思。在你回答这些问题时,要尽可能具体。

1. 对于研究题目或现场,你有什么先前的经验?由于这些先前的经验,你对研究问题或现场有什么样的假设?由这些假设,你产生了什么样的目的,或认为什么对你的研究来说是重要的?这些经验、假设及目的是如何形成你对问题的选择,以及进入研究的方式?

2. 你认为你所描述的这些目的、信念和经验对你的研究有哪些潜在的好处?它们会给你的研究带来哪些不利,你将如何处理这些问题?

例 2.4 玻利维亚的教育改革:巴巴拉·内尔(Barbara Noel)

研究者身份备忘录

在玻利维亚的教育改革问题上,我有着好几个层面的个人兴趣。也许我和玻利维亚人所共有的最大个性特征是双语/双文化。也只有长大成人我才意识到双语文化是如何深深地、有意无意地塑造了我的生命。我的童年是和我的双文化父母(妈妈是秘鲁人,爸爸是真正的加利弗尼亚人)一起度过的,虽然我处在西班牙语环境中,然而在学校和家里说的都是英语。在我 11 岁时,全家搬到了田纳西,很快就觉得自己长大了,开始对拉丁美洲的一切都报有一种轻蔑的态度。我和家里的其他人都各自不约而同地或不由自主地在随后的几年中迅速地淡忘了拉丁美洲,并成功地步入了美国的主流文化中。14 年后,当我再次开始说西班牙语的时候,才意识到,想要抛弃一种文化而走向另一种文化是徒劳无益的。自那以后,我从一种文化分裂症中解脱出来,开始寻求两种文化的整合,有意识地选择在我看来是两种文化中最好的东西。

在玻利维亚社会中,我见到了同样的斗争,这在很大程度上是我个人斗争体验的一种放大。我看到,在这个国家历史的很长一段时间中,一种主导文化是如何设法消灭其他文化的。所以学校用一种不可理解的语言强迫教化这一群 15 岁以上多数是文盲的民族就不是偶然的。当地人的思想也被殖民化了。他们为孩子们只说西班牙语而激烈地斗争,因为正如他们自己所说的,这是获得政治权力和经济安全的唯一途径。他们多数人拼命地同化并消除他们身上的"乔洛(cholo)"* 或印第安人的痕迹。即使他们或他们的孩子懂得土著语言,他们也会表现得好像自己不懂似的。

当我写这些问题的时候,我经常感受到自己的愤怒之情。在某种程度上,正是这种气愤和相应的正义热情驱使我来到跨文化、双语教育的现场。和我自己及家人面临的斗争一样,我现在发现,我置身于其中的整个民族都在同这些问题进行斗争。我必须小心不要把自己的成长历程投射到自己对玻利维亚社会的认识上。我需要为认识玻利维亚这种斗争及现有理论寻找外在效度,以免描绘出一幅不准确的图画。我的困惑是因为把自己内在的视角等同于那些与我谈话的人的视角。

在写这个备忘录的时候,我开始认识到自己的个人背景在研究玻利维亚双语/双文化斗争中将会有什么样的独特贡献。我的个人经历将使我能够更加敏感地捕捉到受访者的生动故事。而我的内部视角也会加深受访者对我的信任。我现在需要理清的是我与他们到底有多少共同的东西可以敞开对话,而且不让

---

* 该词用来指印第安人与欧洲人的混血儿。——译者注

我的经验歪曲了他们的故事。像“我也去过那儿”这种共同话题也许能够有助于受访者消除对我的顾虑,不用考虑一个来自帝国主义国家的金发“外国佬”的看法。

研究中还有一层需要关注的是,当改革要求教师发生变化的时候,他们的经历是什么。改革要求教师完全改变他们教学的心智模式,从传递式教学转向建构主义方式的教学,但是却没有任何清晰的指导、模式或范例。这使得教师不知所措。虽然改革已有六年,但教师们依然非常困惑。这期间美国教师也要求用整体语言来教学,我也在类似的环境下进入了教职。这就像在一间黑暗的房子里,你不知道该抓住什么以及如何教学,为了防止失去工作,你又好像把所有的一切都掌握在手中。如果那时有人采访我对此的看法,我的回答可能是一切都非常好,这种方法对教学就像魔术弹(magic bullet)似的。因为如果同事知道我说任何极端负面的话,他们会疏远我的。这些经验使我能够理解教师脆弱的方面以及不惜一切掩盖这些的需要。

这个领域的个人优势也是我最大的弱势所在。由于个人经历对情境的投射,所以我无法确定是否能够“把自己放到他们的位置上”并从他们的视角看待事情。我也许会禁不住诱惑从而超出自己研究者的角色而要成为改革者、“魔术弹”的提供者。我曾满腔热血地、毫无报酬地为他们提供了好几次研讨(workshops),只是因为我满以为他们在实践中迫切需要并渴望学习。我需要衡量一下自己的精力,看看是否真正能够实现我想要做的。要平衡这种关系是非常困难的。我觉得仅仅做一个参与研究者还很不够,所以我的“救世”激情需要调整到实践取向上来,从而达到帮助和研究的双重目的。因此我认为,改革给社会带来了希望,我可以一点一滴地去做,提升社会内在的多元文化特征,从而使社会摆脱长久以来的历史压迫。

补遗,2000年7月

写这个备忘录到现在已有好几个月了,再次通读之后,我发现自己在阅读中还是学到了好几件事情。在写这个备忘录之前,我知道自己被这个课题强烈地吸引着,但就是不知道原因。我只是感觉到自己那追求正义的激情,但不知道这种激情的来源,甚至不知道这些追求背后的个人偏见。如果我不能找到在这个领域做研究的动机,我就不会意识到我的个人经历对个人研究的影响有多么深刻。现在我认识到,即使我努力提高意识,我的观念也必然会染上我个人背景的色彩。

考虑到这种附带的情绪自然会使我无法进行这项研究,所以很容易否定自己是一个研究者。然而通过练习,我能够把情况转变过来,从而看到自己带着一定共情的立场(empathic stance)所赋予研究的优势。尽管我的情感也许会有

助于我对受访者细微的反应及重要的行为动机有所觉察，但它也会导致我在无意中带入情境的动态变化。我还发现我明显地以情感上接受的方式参与研究，所以我失去了自己的研究焦点，而且改变了自己刚开始所坚持的客观角色的出发点。认识到自己的这种行为方式，我就能够设法架起一个摄像机监视自己的行动，摄像机闪烁的红灯也许会不时提醒我情感过热了。

这个写作练习让我澄清了目的和做这项研究的真正原因，而且还让我发现了这项研究无论从个人还是专业上，对我都是非常重要的。所以，这种激情可能会成为一种动力，它会在我收集资料、转录及分析过程中，点燃即将熄灭的引擎，把我从日常迷雾和歧途中指引出来。我意识到了自己的态度有可能会有损资料的质量。我也知道研究中携带的个人情感有些什么样的优势。这种反思有助于使我的大脑机器运转起来，反思有助于监督我的反应，当我偏移方向时，反思会给予我警告。现在我明白这个备忘录在随后的研究中的地位了，因为备忘录担当起了澄清、鼓励和审查每个研究者带入现场的独特角色。

注释

1 这一版中，我把这些叫做“目的(goals)”而不是“purposes”，希望能够更清楚地把它们与一般研究方法著作中的“目的(purposes)”的意义区别开来。这些著作中的“目的(purposes)”指的是研究的特定目标，例如，“这项研究的目的是研究(理解、探索)______”(Creswell,1994,p.59)。我把研究的这种“目的”看作与研究问题更接近，尽管它们是有区别的(Locke,Spirduso,& Silverman,2000,pp.45-46)。

概念框架：你的依据是什么 3

生物学家海因里奇(Heinrich,1984,pp. 141-151)和他的助手们曾经花了一个夏天的时间对食蚁狮子(ant lion)(一种用它们挖掘出来的小坑捕捉蚂蚁的小昆虫)进行了详细、系统的研究。在他们秋天回到学校后，海因里奇惊奇地发现，他的研究结果同其他研究者发表的结果有很大的差异。为了解释这些差异，第二年夏天海因里奇重新做了一次实验，发现他和他的研究人员对食蚁狮子时间框架的假设没有经过检验，所以他们都被误导了：他们的观察时间还不够长，还没有发现这些昆虫行为的一些重要特征。所以他得出这样的结论："如果关键的背景假设错了，即使再仔细的研究结果都可能是错误的。"(1984,p. 151)

因此，研究的概念框架——支持和丰富你研究的概念、假设、期望、信念和理论体系——是你研究设计的关键部分(Miles & Huberman,1994;Robson,2002)。迈尔斯与休伯曼(1994)把概念框架定义为一种可见的或可写下来的产品，它"是以图表或叙述的形式，解释有待于研究的主要事物——关键因素、概念或变量——以及它们之间假定的关系"(p. 18)。这里，我是在比较宽泛的意义上使用这个概念的，它包括你对研究现象持有的真实的思想与信念，无论你是否已经把它们写下来。这也可以称为研究的"理论框架"或"思想背景。"

对于概念框架，最重要的是要理解，它就是你打算研究的现象和该现象发生及其原因的一个主要思想或模式——有关研究现象的一种尝试性理论。这种理论可以启发你后面的研究——帮助你评估并明确目标、提出现实的及相关的研究问题、选择合适的研究方法，并寻找那些对结论具有潜在威胁效度的问题。概念框架还可以用来论证研究的合理性，这将在第7章更详细地讨论。本章中，我将讨论这种理论的各种来源，以及如何在你的设计中有效地运用理论。在这一章的后面我将详细地介绍理论的本质，以及如何利用已有的理论。在此，我想强调的是：你的概念框架就是一种理论，但它只是一种尝试性的、不

完善的理论。

我们通常所谓的“研究问题”就是概念框架的一部分,在研究设计中提出研究问题通常被看作是研究的关键部分。它也是概念框架的一部分(尽管人们经常把它看作是研究设计的一个独立要素),因为它发现了世界上发生着的事情,这些事情本身令人困惑,或者事情的结果让人怀疑。研究问题的作用(和研究目标一起)就是要证明研究的合理性,就是要向人们展示研究的重要性。还有,这个问题我们还没有充分地理解,或者我们不知道如何正确地处理,因此我们希望获得更多有关这个问题的知识。并非所有的研究都能够对研究问题做出一个明确的回答,但任何有价值的研究设计都包括对某个议题或问题的发现,只是有的明确、有的隐而不显、有的是为了知识、有的是为了实践,但我们确实需要对它有更多的了解(对“需要”的证明就是你的研究目的所在)。

很多著者把在研究设计、计划书或刊出的论文中讨论一项研究的概念框架这个部分称为“文献回顾(literature review)”。这个概念可能是一种危险的误导。因为你在提出概念框架时,你不只是综述一些实证或理论文献,这是因为:

1. 文献回顾可能导致狭隘地仅仅关注文献,忽视其他对你的研究同样重要甚至更重要的概念资源。正如洛柯、斯波多索及斯尔弗曼(Locke, Spirduso, & Silverman, 1993)所指出的,“在任何活跃的研究领域,当前的知识基础不是在文献中(in the library)——它是在一群研究人员的看不见的非正式联想中”(p. 48)。这种知识可以在未出版的学术论文、未完成的博士论文和授予的申请中,以及工作在这个领域研究者的头脑中。洛柯等(Locke, Spirduso, & Silverman, 1993)声称“最了解当前研究领域现状的是那些与其密切相关的委员们,他们了解这个领域。”(p. 49)另外,只关注文献会使你忽视自己的经验、你的想象力(将在下面“思想试验”标题下讨论)以及你所做的预研究和探索性研究。

2. 文献回顾往往会产生“囊括整个领域”的想法,而不是集中关注那些与自己的研究特别相关的研究和理论。看不到这种相关性需要的文献检索活动经常沦为一系列有关文献的“报告书”,没有明晰的线索和观点。相关的研究也许只是一个有限领域的一小部分,但也可能跨越许多不同的学科与方法[1]。其实,建立概念背景最富有成效的方法通常是整合先前没有人联系的各种方法、研究线索或理论。海因里奇就是利用亚当·斯密的《国富论》提出一个大黄蜂搜集粮食与能量平衡理论,这个理论强调个人的创造性、竞争性及劳动的自发性,而不是强调基因决定或中央控制(Heinrich, 1979, pp. 144-146; 1984, pp. 79.)

3. 文献回顾会让人觉得你的任务只是描述——报告前人的发现或已经提出了什么样的理论。在建立一个概念框架的时候,你的目的不仅是描述,而且

还需要批判。你需要理解(并在你的计划书中清楚地传达)先前的研究与理论的问题在什么地方(包括伦理问题),已有观点的矛盾和漏洞是什么,以及你的研究对我们的理解有什么创造性贡献。你不要把"文献"看作是必须服从的权威,而应该看作是理解有关现象的有用思想来源,但也可能是错误的,所以你需要看到其他人提出问题的方式。有关这种看待问题态度的例子请参考例3.2和玛莎·芮根·史密斯(Martha Regan-Smith)研究计划书的背景部分(见附录A)。

还有人认为,研究的概念框架是建构的,不是固有的。虽然它的内容来自于方方面面,但是它的结构和整体一致性是你构建的,而不是现成就有的。注意已有的和你打算研究的相关理论及研究非常重要,因为这些已有的理论和研究通常是理解这些现象的主要途径。然而,这些理论和结果通常是偏狭、误导的或完全是错误的。海因里奇发现文献中很多有关食蚁狮子的理论是不正确的,所以他的研究使得人们对食蚁狮子的行为有了一个更加全面的理解并有很好的理论支持。你需要批判性地审查每种理论或研究发现,看它是否是一个有效而且有用的模式,从而建构一个能够适当地丰富你研究的理论。

已有的理论与研究可以为你的研究提供"模式",这个思想最初是贝克(Becker,1986,pp141-146)提出来的。他说:

> 我经常收集这种预制好了的理论与研究,以便在将来的论证中运用。我的很多阅读主要是为了寻找这种有用的模式。有时我知道我需要一个特定理论,而且很容易就知道在哪儿能够找到它(通常要感谢我研究生时在理论方面的训练,经常为我讨厌的理论说一句好话)。

在介绍这些模式的来源之前,我想讨论你的概念框架中一个非常重要的部分——研究范式,你的研究就处在你的研究范式之中。

与研究范式的关系

研究设计中你需要做出的一个重要决定是选择研究范式,你的研究将处在你的研究范式之中。"范式"这个概念来自于自然科学史家托马斯·库恩(Thomas Kuhn)的著作,指我们对世界本质(本体论)以及我们如何理解这种本质(认识论)的一种普遍的哲学假设,这些假设往往为特定领域或传统中的研究者所共有。特定的范式还包括与它们的假设相联系的特定方法论,它们把证明这些假设与方法的具体研究看作是同一种范式。在最抽象与一般层次上,范式在哲学立场上有实证主义、建构主义、实在论以及实用主义。每一种范式都体现了对实在的非常不同的理解以及我们如何获得对实在的认识。更具体地说,与质的研究相关的范式包括解释主义、批判理论、女性主义、后现代

主义以及现象学,而且这些思想中还有更为具体的传统。

讨论这些范式以及它们如何能够丰富质的研究就大大超出本书的范围,关于这个问题的讨论可以参阅克莱斯威尔(Creswell,1998)和斯克莱曼(Schram,2003)。然而,这里我要强调的几个和你的研究设计中所运用的范式相关的内容:

1. 虽然有些人说到"质的研究范式",但在质的研究内部有很多不同的范式,它们具有非常不同的假设与意义(cf. Denzin & Lincoln,2000;Pitman & Maxwell,1992)。所以,说明你的研究将运用哪种范式,这对你的研究设计(及研究计划书)非常重要,因为一个清晰的范式立场有助于指导你的研究设计并对它们进行论证。利用已经确立的范式可以让你建立一个一致、完善的研究方法,而不必一切都靠自己来建立。

2. 你不必完全采用一种范式或传统,可以把不同范式与传统的各方面结合起来。但如果这样做,需要小心权衡你所借用模式之间的兼容性。斯克莱曼(Schram,2003,p. 79)介绍了他在对一位有经验的教师适应新学校与社区的论文研究中,是如何把人种志与生命史结合起来的,非常有价值。

3. 选择一个范式(或多种范式)并不完全是一件自由的事情。你已经对这个世界、研究题目以及我们如何能够理解它们等问题有了很多的假设,尽管你从来没有有意识地去检查它们。选择一种范式或传统主要是权衡什么范式最适合你自己的假设与方法论倾向。贝克(Becker,1986,pp. 16-17)在讨论运用一般理论时表达了同样的观点。要在不适合自己假设的范式(或理论)中做研究就像穿着不合身的衣服做体力活一样——好一点的话你只是感到不舒服,糟糕的话就会无法工作。这种不适在一开始也许不明显,也许只有当你提出你的概念框架、研究问题及方法时,问题才会出现。因为这些要素也必须与你的范式立场相容。写备忘录是一种很好的方法,它可以揭示及探究这些假设及其矛盾(cf. Becker,1986,pp. 17-18)。

在建构你研究的概念框架模式中,有4个主要的途径:①你自己的经验知识;②已有的理论和研究;③预研究和探索性研究;④思想实验。我将首先讨论经验知识,因为它不但是最重要的概念资源之一,而且在研究设计中它也最容易受到忽视。其次我将讨论在研究设计中对已有理论和研究的运用,在这个过程中介绍一种工具,叫"概念绘图(concept mapping)",它在提出研究的概念框架中具有很高的价值。最后,我将讨论利用预研究和"思想实验",为你的课题产生初步或尝试性的理论。

经验知识

传统上将研究者背景和身份带到研究中的东西看成是"偏见",它们是需

要从设计中消除掉的,而不是设计中有价值的组成部分。在某种程度上质的研究确实如此,虽然研究者一直认为在质的研究领域研究者是研究的工具。然而与这种传统相反,赖特·米尔斯(Mills,1959)在一篇经典的文章中说到:

在学者团体中最令人敬佩的学者……不把他们的生活与工作分开。他们似乎是太认真而不允许这种分离,所以他们希望利用二者来互相充实(p.195)。

把研究从生活的其他各方面分离开就使自己失去了洞察力、想象力及效度检验的主要渠道。佩什金在自己的研究中曾讨论过主观性的作用,他的结论是:

最初我把主观性当作一种苦恼,因为它无法预测,所以我们需要容忍。但相反的是,主观性可以看作是"优势(virtuous)"。我的主观性是偏向于说故事。这是我的一个优势。说故事就是一个作为普通人的我,而且说故事使我成为一名研究者。主观性给予我自己的视角与洞察力,构成了一名研究者所做的一切:从问题的选择一直到写作中所强调的东西。当主观性被看作是优势时,它就是可以利用的而不是要消除的东西(Glesne & Peshkin,1992,p.104)。

当讨论说明什么是"经验资料"——研究者的技术知识、研究背景及个人经验时,安瑟尔谟·斯特劳斯强调很多同样的观点。他认为:

不应该因为常规标准统治了研究(这种标准把个人经验与资料看作只会给研究造成偏见)就忽视这些经验资料,因为这些常规标准使得有价值的经验资料受到压制。而我们却要说:"开发你的经验,那里可能有金子(mine your experience, there is potential gold there)!"(1987,p.11)

整体上,学生在提交计划书时,有时似乎忽视了自己在研究问题或背景中的个人经验。这会严重影响计划书的可信度。

佩什金与斯特劳斯都强调,这并不是允许毫无批判地把自己的假设与价值放入研究中。里森(Reason,1988,1994)用"批判主观性"来表示:

它是意识(awareness)的一个特性,我们并不压制我们原初的经验,但也不允许我们自己被它所牵制或统治。我们要把它提升到意识层面并把它作为研究过程的一部分(1988,p.12)。

很多理论与哲学都明确地支持在研究中吸收个人身份与经历(例如,Berg & Smith,1988;Denzin & Lincoln,2000;Jansen & Peshkin,1992)。哲学家普特南(Putnam,1987,1990)认为,从根本上说,不可能有一个"上帝的视角",即不可能有一个真正"客观的"描述视角。任何视角都是一个从某种角度的视角,所以它都是由观察者的立场(社会的或理论的)和"透镜(lens)"所形成的。

然而哲学的论证并不能解决如何在研究设计中最富有成效地吸纳个人经

验的问题，也不能解决如何评价个人经验对研究影响的问题。第2章中讨论了佩什金对自己的一段描述，说明他是如何意识到那些影响并丰富他研究的不同的"我"；詹森和佩什金(Jansen & Peshkin,1992)及格拉迪和沃林斯顿(Grady & Wallston,1988,pp.40-43)为研究者如何在研究中利用自己的主观性与经验提供了很有价值的事例。不过，对这个问题目前还没有成熟、清晰的解决策略。

第2章中，我将介绍一种"研究者身份备忘录"的方法，用它来反思你的研究目的以及这些目的同你研究的关系。这种方法还可以用来探究你的假设与经验知识。这种备忘录的写作最初是在我与博格丹的一次谈话中获得启示的。他说他在对一家医院的新生儿精心护理部门开始研究之前，就试着写出他对一般医院、特别是新生儿医院所持有的期待、信念和设想，他用这种方法来识别并思考自己带入研究中的视角。这种练习不仅仅是在开始的时候才有价值，它在研究的任何阶段都非常有用。例3.1是我自己身份备忘录的一部分，是我在做多元、团结及社区的论文研究中写作的(Maxwell,n.d.)，目的是希望提出一种理论，把接触、互动以及共有特征作为社区的一个基础。例3.2也是一个备忘录，说明研究者如何利用自己的经验再次聚焦女性乳房自我检查(breast self-examination)作用的研究。前面一章的例2.4中，也讨论了一些有关处理作者先前的经历以及这些经历如何影响她对玻利维亚教育改革的理解和自己的目的等问题。

例3.1 关于多样化经历的备忘录

我回忆不起来第一次是什么时候开始对多样化感兴趣，至少在过去的20年中，这是我主要关注的问题……我想起了那个时刻，那时我开始意识到我的使命就是"确保世界的多样化"。那是70年代中期的一个晚上，我在芝加哥大学的瑞根斯坦图书馆与另一个学生谈到我们为什么学习人类学时，突然想起了这句话。

但是，我从来没有考虑过要更远地追溯这种立场。记得当我是一个本科生的时候，有一次参加一个关于政治话题的讨论，当时被两个学生提出的关于特殊群体保留自己文化遗产的问题难住了，这是我从来没有意识到的一个问题。我相信，青年时期不学习，滥读科幻小说对自己能够容忍并理解多样化产生了重要的影响。所以在申请上大学时，我写的就是有关高中学校社团中有关容忍的论文，但当时却没有更多地思考这些思想的来源。

是因为1991年夏天和哲学家罗蒂(Amelie Rorty)的谈话，才真正激起了我对这些问题的寻根意识。她给我们讲了柏拉图哲学中的道德多样化思想，我把自己关于多样性与团结的论文复稿给了她一份。几周后我们约定一起吃午饭讨论这些问题，其间，她问我，我对多样性的关注同我的背景与经历有什么联系。这个问题让我非常吃惊，而且发现自己确实没法回答。而她对这个问题却

有很多的思考:她说她的父母是从比利时移居到美国的,父母希望成为像"真正的美国人"一样的农场主,但自己却没有农耕的背景。他们在西弗吉尼亚农村买了土地,同时学习如何在和不同于自己的人所组成的共同体中生存与适应。

她的话促使我开始思考,于是我意识到,就我所能记忆的,我觉得自己和其他人是不同的,而且由于这样的差异,我遇到了很多困难,我的无能使自己很难与同龄人、亲戚及一般他人"合群"(fit in)。这又和我的害羞及孤立倾向,以及成长中随着家庭经常搬迁……纠结在一起。

正是这样才使得我与多样化研究联系在一起,在我的记忆中,我处理自己与别人差异的主要策略不是要更像他们(相似性原则),而是尽量帮助他们(接触性原则)。这有点儿简单化,因为我也有点儿把自己看作是一个"社交变色龙",适应我所在的任何环境,但这种适应更多的是一种互动的适应,而不是根本上和他人相似。

现在,我似乎理解我的背景与学术研究之间的联系……

[备忘录的其余部分讨论我的经历与我提出的共同体多样化理论之间的具体关系,该理论把相似性(共有特征)与接触性(互动)看作是共同体团结的可能渠道(Maxwell,n. d.)。]

例 3.2　一位研究者如何利用她自己的个人经验重新聚焦自己的研究问题

我在图书馆花了大量的时间,阅读有关女性乳房自我检查(breast self-examination,BSE)方面的文献,包括一些研究、主要医药杂志中的评论以及一些文章。这些研究的基础都很薄弱,主要是调查某些女性群体,询问她们是否做乳房自我检查,如果不做,其原因是什么等。这些研究通常群体不够大,或者不具代表性。他们研究的问题和形式相互间的差异很大,很明显,多数女性没有回答这些问题,研究中这种情况经常出现,但对她们为什么不回答却一点儿也不清楚。我在纸上写了一大堆她们不回答的可能原因。但似乎都可以归入以下三类:①女性不知道如何或者为什么要做乳房自我检查;②女性过于羞涩,不愿意提及自己;③女性担心自己会发现什么。这些原因都有可能,但还是不能让人满意。"女性为什么不做乳房自我检查?"这个问题一直纠缠着我,于是我对自己提出了这个问题,"我为什么不做乳房自我检查?"我知道这些原因没有一个能够解释我的行为。于是我改变了问题的提法:"什么会使我去做乳房自我检查呢?"我突然想起来,如果有朋友打一个电话给我,问我是否做了自我检查,我就会去做的,要么在期待着她的电话中做,要么在电话结束后马上做。把问题变成一个正面的问题完全改变了我对这个问题的思考方式:"什么会鼓励女性去做乳房自我检查?"新的问题打开了可能性的空间,它把乳房自我检查放到一个行为调整的情境中,为改变行为提供了很多可以验证的方法(Grady & Wallston,1988,p. 41)。

已有的理论和研究

概念框架模式的第二个主要来源是已有的理论和研究——除了公开的研究，还包括所有其他人的理论和经验研究。首先我来讨论理论，因为对于多数人来说，理论是两者中更有疑问且令人困惑的问题。然后讨论已有的研究，它除了作为理论的一个来源之外还有其他目的。

在讨论研究方法的时候，我所用的"理论"一词比它通常的意义要宽泛得多。对于"理论"，我指的是它只是一套概念以及在概念之间建立的关系，是希望呈现世界某物或给予某物一个模式的结构。正如利坎普特与普莱斯尔（LeCompte & Preissle，1993，p. 239）所说，"理论化只是一个发现或控制抽象分类和这些分类之间关系的认知过程。"我对此唯一的修改就是理论化不仅包括抽象分类，而且还包括真实具体的思想。

这样的理解就包括了所有的理论，从后现代主义、精神分析理论或理性选择理论等所谓的"宏大理论"，一直到对日常特定事件或事态的解释等的具体理论，例如"多拉（Dora）（我8岁的女儿）今天不想上学，因为她还为老师昨天的批评而生气"。在此，我并不是用"理论"来表示特定层次（level）的复杂性、抽象性或普遍性的解释性主张，而是指这种主张的所有范围。所有的这些解释都具有基本的共同特征，而且，就我的目的来说，相似性比差异性更重要[2]。

因此，理论不是一个神秘莫测的实体，不是在某个时候通过训练就学会去理解和掌握的东西。就像马克思（Groucho Marx）在20世纪50年代的电视节目《生活在你自己的手中》（*you bet your life*）中经常说的，"它是一句普通的家喻户晓的话，是你每天都要用的东西。"最简单的理论形式由两个建立关系的概念结合在一起组成。这样的理论同"积极强化导致被强化行为的持续"一样普遍，或像"一个星球的撞击导致了恐龙的灭绝"一样具体。重要的是什么把它变成理论：提出一种关系来连接两个概念。

理论的主要作用是为世界为什么是其所是提供了一种解释模式或图式（Strauss，1995）。理论只是世界的简化形式，但简化的目的是澄清和说明世界的某些方面是如何运作的。理论是对你想要理解的现象的一种解释。它不仅仅是一个"框架"，尽管它可以提供一个框架；理论还是你眼中所发生的事情及其原因的一个故事。一个实用的理论就是讲述一个关于某个现象的具有启示意义的故事，它给予你新的洞察力并加深你对这个现象的理解（见第2章的因果过程的讨论）。

格拉泽和斯特劳斯的"扎根理论"（Glaser & Strauss，1967）这个概念对质的研究具有重要影响，它并不是指任何特定层次的理论，而是指在研究中（或一系列的研究

中)以及在不断地与研究所获得的资料互动中归纳提出的理论。这种理论"扎根"不同于那种先提出的概念,是在收集的真实资料的基础上,通过与实证资料进行验证而获得的理论。在质的研究中,已有理论和扎根理论都有其合法性和价值。

已有理论的运用

在质的研究中运用已有的理论既有优点又有风险,这在前面已经讨论过。已有理论的优点可以通过许多隐喻来说明:

理论是衣柜。[我从马格里斯(Jane Margolis)那里得知这样的隐喻,她曾经把马克思主义描述成一个衣柜:"你可以在里面挂任何东西。"]一个实用的上位理论可以为你提供一个框架,让你理解所看到的事情。一些具体的零碎资料,若从其他方式看也许相互之间或与你的研究问题没有联系或不相关,但若把它们放到理论中它们就可能有联系。已有理论的概念就是衣柜里的"衣钩(coat hooks)",它们为"挂"资料提供空间,揭示出它们与其他资料的关系。但是,没有哪种理论能够把所有的资料都同样好地容纳进来,所以一个整洁地组织某些资料的理论也会落下其他一些资料,任其狼藉地躺在地板上,没有地方可以挂靠。

理论是探照灯。一个实用的理论照亮你所看到的一切。它吸引你的注意力,它让你注意到特定事件或现象,并帮助你建立事物之间的关系,否则这些关系可能就被忽视或误解了。海因里奇在讨论他研究毛虫喂食习惯的事件中,说到:

> 被剪的树叶就像红旗飞舞一样显现出来,因为它不符合我对事情应该如何的期待或任何理论。我当时只是感到惊奇。但是这种惊奇却是涌入脑中并互相竞争的各种理论的混合物……要是我根本就没有理论,地上部分被吃的树叶根本就不会引起我的注意(1984,pp. 133-134)。

然而,同样的道理是:一个理论照亮了一个区域,它也会把其他地方留在黑暗中;没有哪一种理论可以照亮一切。

例3.3介绍了一个善用已有理论的研究。

例3.3 利用已有理论

埃里奥特·弗里德森在《集体授予博士学位:一项专业团体控制研究》(Freidson,1975)一书中介绍了他在医药团体实践中的研究,目的是要了解他所研究的医生与管理人员是如何认定与处理违反专业标准的行为。在对这种实践进行理论概括中,他运用了三个宽泛的社会组织与工作控制理论。他分别把这些理论称为:企业的或医生—商人模式,这来自于亚当·斯密的著作;官僚的或医生—长官模式,这实际上是源于马克斯·韦伯;以及专业的或医生—工匠模式,这种模式的界定没有前两者清晰也没有得到认同。他展示了这三种理论是如何为他研究的这群人的日常工作提供理论支持,而且他还看到自己的研究结果对公共政策具有广泛的启示意义。

弗里德森还集中(并大胆地)利用已有的理论解释他的研究结论。他说，他研究的这些医生所持的团体标准允许医生在手术的技术标准与处理病人的最佳办法这两个方面的意见上有一定的差异。这些标准“限制了对同事工作的批评而且阻碍了提出批判性意见”(p. 241)，而且，这些标准还强烈反对对医生工作的外界控制，把医生看作是唯一能够判断医疗事务的人。“只要他们的工作没有太大影响或总体的错误以及没有给同事造成不便，专业被看成是一种不受限制的个人自由判断”(p. 241)。弗里德森继续说：

> 这是一个非常特殊的共同体，无论在结构上还是在规范上，它和彼茨(Jesse R. Pitts)在20世纪上半叶描述的法国在校儿童“过失共同体(delinguent community)”特别相似，在总体上也类似于法国的集体主义……它们的标准与实践是：既要团结所有成员共同对付外面的世界……在内部又要允许每个人按照自己的意愿自由行动(pp. 243-244)。

他认为自己所研究的医疗实践与彼茨发现的法国贵族群体结构之间有着惊人的相似之处。他还杜撰了“专业过失共同体(professional delinguent community)”这个词语来描述这种专业团体，并用彼茨的理论说明这种共同体自身发展与维持的过程。

然而，贝克(Becker,1986)警告说，已有的文献以及建立在这些文献基础上的假设，会扭曲你形成研究的方式，从而忽视重要研究概念的提出或研究结果的主要启发作用。他认为文献具有“意识形态霸权”的强势，所以就很难发现那些不同于文献中占主导的任何其他现象。把你的思想塞进这个已经建立好的框架中会有损你的论证，削弱它的逻辑，让你难以看清还有新的理解现象的可能方式。贝克介绍了他自己对大麻消费的研究是如何被已有理论扭曲的：

> 当我在1951年开始研究大麻消费的时候，当时统治人们意识的问题，唯一值得研究的问题就是“人们为什么要做这种不可思议的事情?”而人们意识中喜欢找一个心理特征或社会原因来回答这个问题，从而把吸大麻的人与不吸大麻的人区分开来……这些文献(被心理学家与犯罪学家所主导)是错误的，而我由于急切要展示他们的错误反而忽视了研究真正关注的问题。我有幸发现很多有趣的问题，但后来又给忽视了：人们是如何学会看待自己内在经验的(Becker,1988,pp. 147-148)?

我也有过同样的经历，那时我在加拿大北部因纽特社区做有关亲族关系的论文研究。当时，人类学有关亲族关系的文献主要是两种互相争议的亲族意义理论。一种理论认为，在所有的社会中，亲族关系基本上是一个生物关系；而另一种理论却认为，生物关系只能是亲族关系意义的一种，另外还有社

会关系意义。我就用这两种理论设计自己的博士论文(Maxwell,1986),尽管做了重大的调整,但我还是认为我的论据主要是支持后者。仅仅几年之后,我就意识到,可以用一种更加基本、有趣的方式设计我的研究——传统小社区中的团结与关系的本质是什么?它们是否建立在相似性(这里指生物相似性或共同基因特征)或社会互动基础上并可以用相似性或社会互动的概念提出?(见例3.1)如果我在一开始就掌握这样设计研究的理论方法,那我的研究就会更加丰富。

贝克认为,没有人能够判断什么时候主流的方法错了或产生误导,也没人能够保证什么时候你的选择更好。你唯一能做的就是尽量找到已有取向中的意识形态因素,然后思考:当你抛开这些假设的时候会发生什么。他声称,"一个严肃的学者应该经常审查那些谈论同样主题但有争议的方法"。他还警告说,"要利用文献,但是不能让它利用你"(Becker,1986,p. 149)。意识到有关研究现象的其他理论与思想来源——包括除了"文献"以外的渠道——对于已有理论与研究的意识形态霸权是一个重要的平衡方法。

因此,质的研究中,不能适当利用已有理论的原因通常有两种:一种是利用不够,另一种是过分依赖且没有批判地利用。前者没能够把前人明确的分析概念或理论框架应用到研究中,所以就错失了已有理论可以提供的思想。每个研究设计都需要某种有关研究现象的理论来指导你的其他设计选择,即使它只是一种常识理论。第二种不能利用的原因正好相反:它把理论强加给研究,把问题、方法以及资料硬塞进预先设计好的分类中,蒙蔽了研究者,使他看不到理论之外的事件和关系。

对主导理论的强行使用(imposition)是一个严肃的伦理问题,而不仅仅是一个科学或实践的问题(Lincoln,1990)。因为它可能会使研究参与者的理论处于边缘或被忽视的地位,隐瞒或缩小了对被研究者的压迫或剥夺(有时候,主导理论本身也有伦理上的问题,如:不利群体遭遇不公正的"责备受害者"之类的问题)。要真正做质的研究,就必须考虑被研究者的理论与视角,而不是完全依赖已有的观点或研究者自己的视角。

研究中这两种运用理论的方式(运用不够与过分依赖)之间的张力是研究无法避免的问题,这不是一个通过某种方法或知识就可以"解决"的问题。处理这个问题的主要办法是让它体现到科学方法中,或体现在像诠释学这样的解释性方法中:提出或借用某些理论,然后不断地检验这些理论,寻找不一致的资料以及其他方法(包括研究参与者的方法)分析资料(我将在第6章进一步讨论这个问题,这是效度中的一个核心问题)。海因里奇把这种方法比喻成寻找乌鸦的窝巢:你要先对着天空透过树寻找一个黑点,然后要尽量从中看到透出的光线(真正的乌鸦窝巢是透明的):"这有点像科学:首先你寻找什么东西,当你找到了之后,你要努力证明自己是错的。"(Heinrich,1984,p. 28)

概念图

对于多数学生来说，提出和应用理论是质的研究中最令人沮丧的部分。所以，在此我介绍一种提出和澄清理论的工具，称为"概念绘图"。这种方法最初是乔斯福·诺瓦科（Novak & Gowin，1984）提出来的，先是作为一种了解学生如何学习科学的方法，后来成为一种教学的工具。迈尔斯与休伯曼（Miles & Haberman，1994，pp. 18-22）提出来一种类似的办法，叫"概念框架"。安瑟尔谟·斯特劳斯（Strauss，1987，pp. 170ff.）提出了第三种变化式，他把它叫做"整体性图表（integrative diagram）"。这些方法有很多共通点，所以我把它们单独作为一种方法呈现给大家，暂且忽略他们在应用中的一些重要区别。

图3.1到图3.5提供了很多概念图的例子。迈尔斯与休伯曼（Miles & Haberman，1994）以及斯特劳斯（Strauss，1987，pp. 170-183）的著作中还有更多的例子。

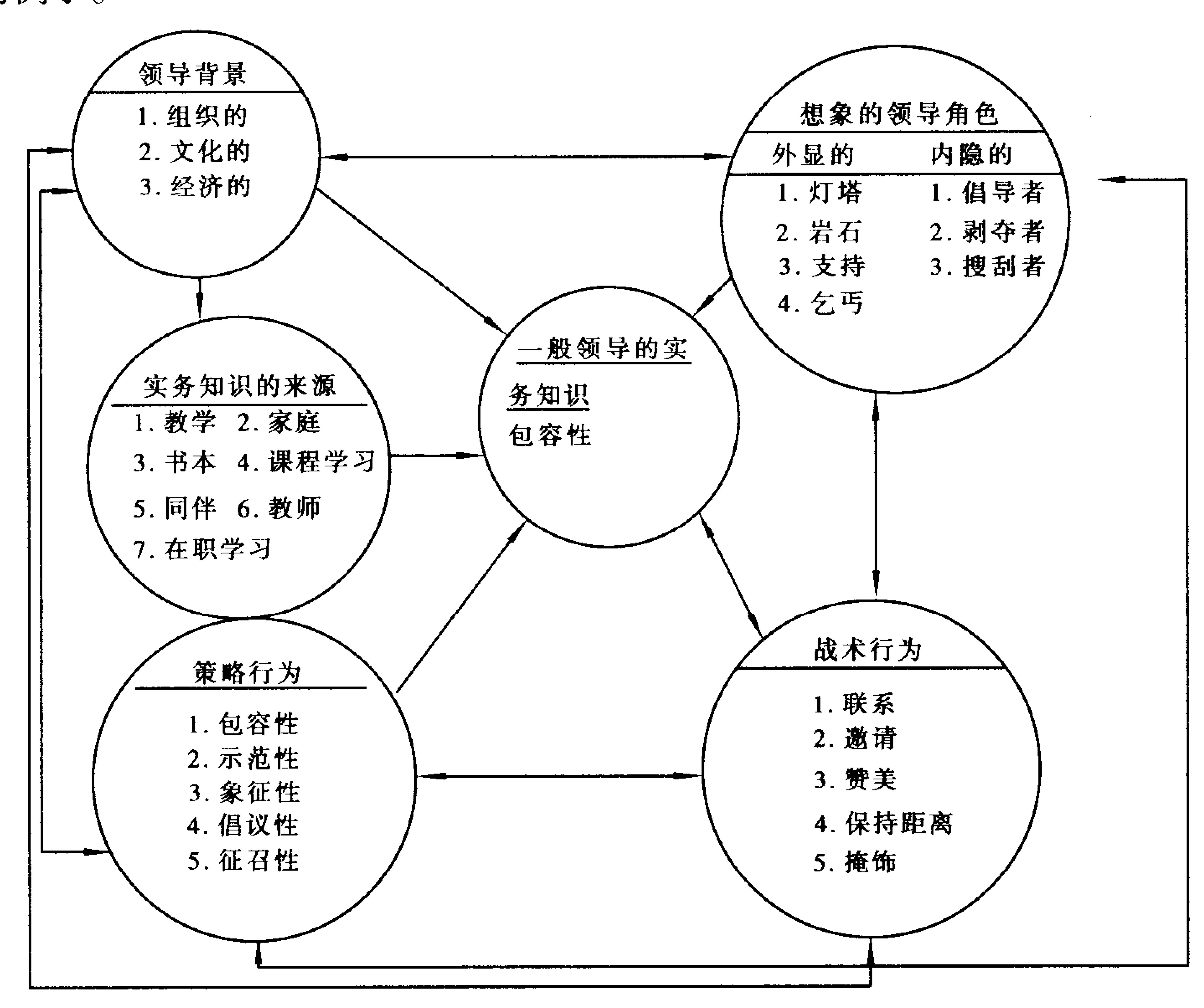


图3.1 纽芬兰校长实务知识（craft knowledge）研究

资料来源：B. Croskery，1995

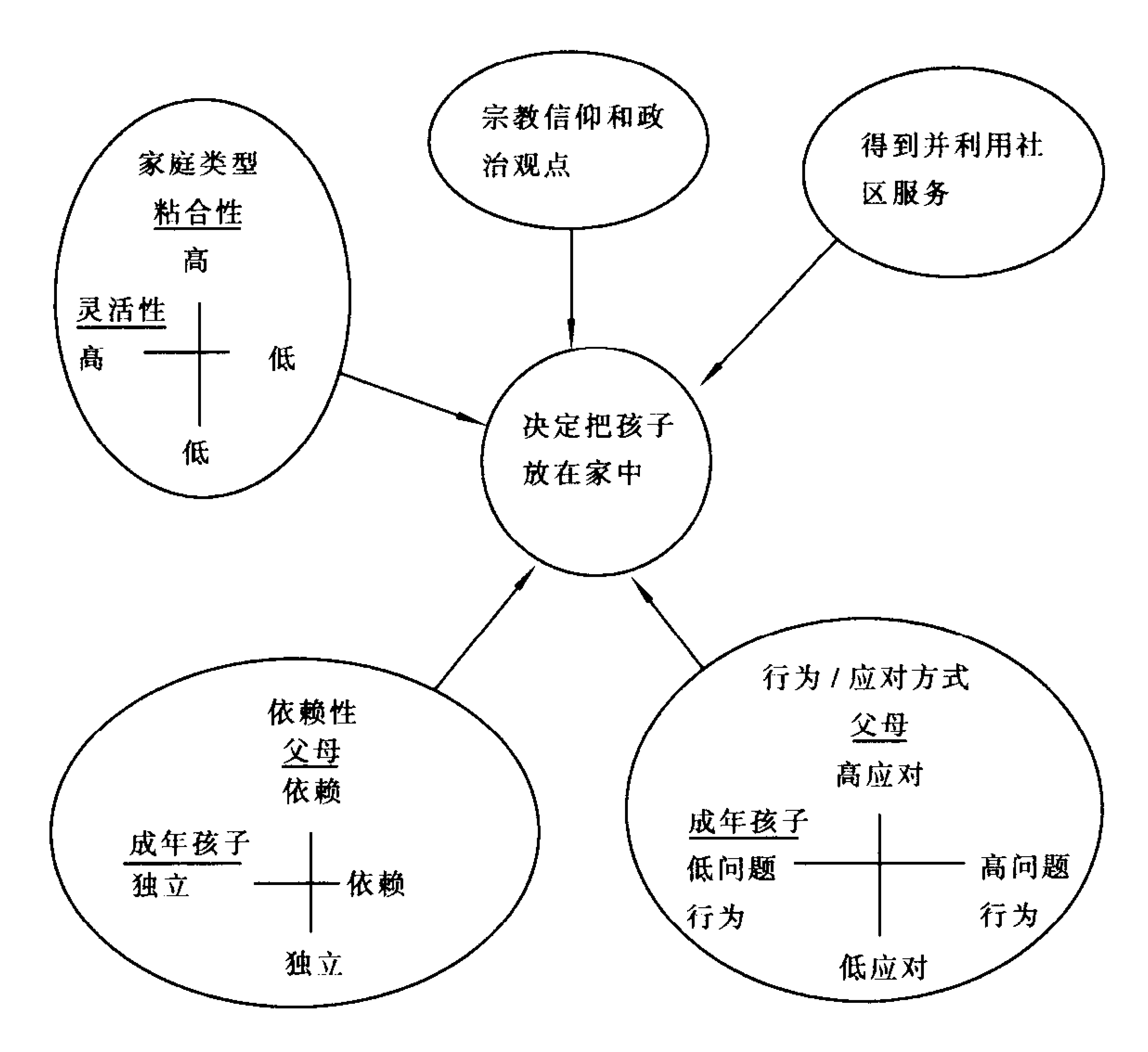


图 3.2 影响决定留守无法独立的成年孩子的因素

- 家庭类型(family typology)是由大卫·坎特(David Kantor)提出,并由莱瑞·康斯坦丁(Larry Constantine)扩展的一个概念,指的是家庭内部成员互动和家庭边界渗透的一种模式。虽然我没有收集家庭类型方面的资料,但是直觉和已有的资料都支持这样的预测:右上象限的家庭(封闭的家庭体系)和右下象限的家庭(同步的家庭系统)更有可能让无法独立的成年孩子留守在家,而左上象限的家庭(开放的家庭)和左下象限的家庭(随意的家庭)更加可能安置成年的孩子。
- 在依赖性(dependence)栏目中,最初资料显示左上象限(高度父母依赖,低度孩子依赖)的家庭往往把成年孩子放在家里,而右下象限(父母独立,孩子需要高度照顾)的家庭往往安置成年的孩子。
- 类似地,在行为/应对方式(behavior/coping)栏目中,左上象限(最小行为问题,高度父母应对)的家庭往往把成年孩子放在家里,而右下象限(严重的行为问题,低度父母应对)的家庭往往安置成年的孩子。

资料来源:B. Guilbault,1989

正如这些图所显示的,一个理论的概念图就是理论的直观展示——理论对你要研究的现象所说事情的一张图画。这些图不是描绘研究本身,也不是研究设计或计划书的具体部分[但概念图可以用来直观呈现研究设计或研究的操作——我的研究设计模式(图 1.1)就是这样一种图]。然而概念绘图却可以作为一种提出设计概念框架的工具。同理论一样,概念图也包括两个方面:概念与概念之间的关系。这些通常分别由带有标签的圆圈或方框以及连接它们的箭头或连线来表示。

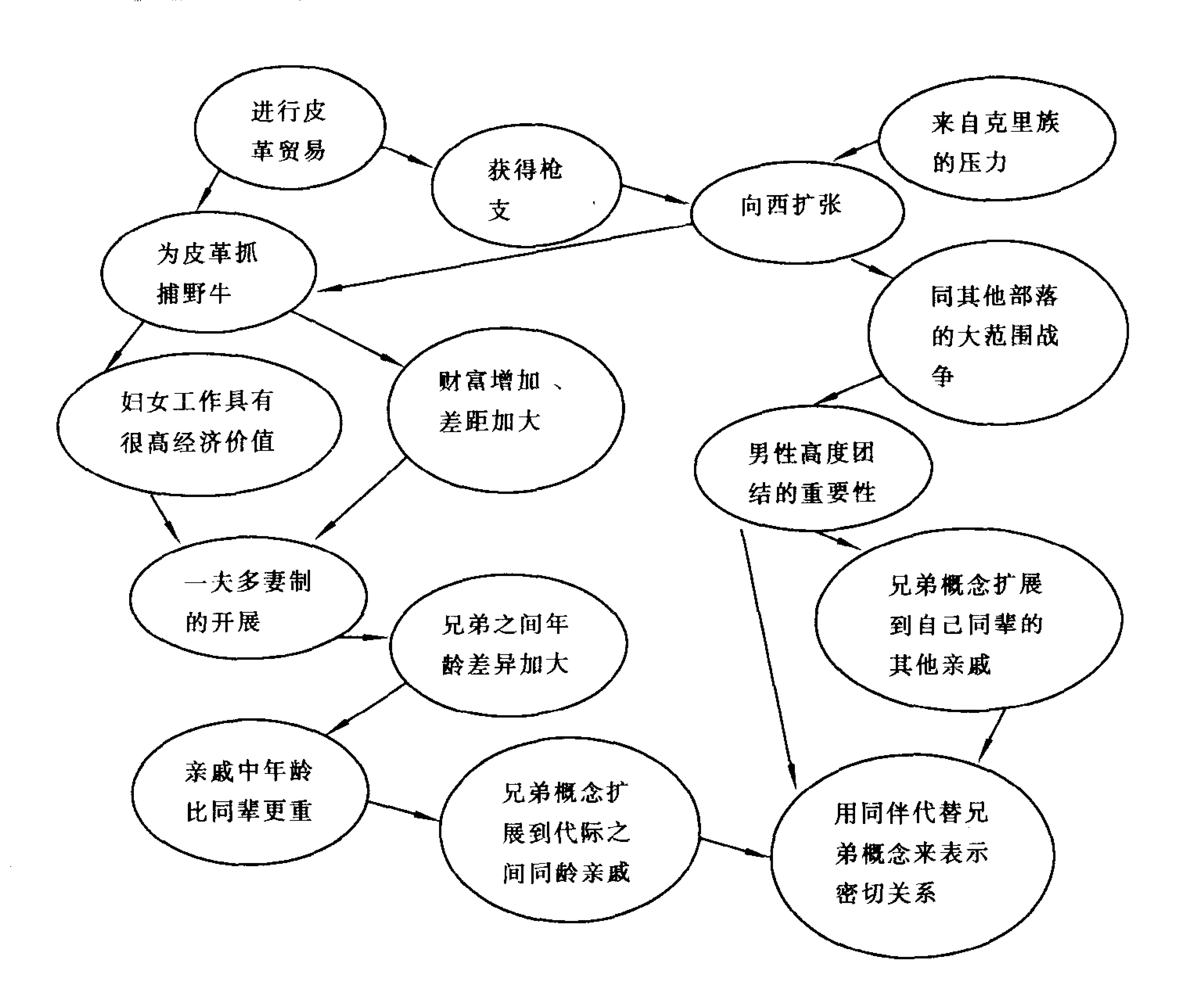


图 3.3 布莱克菲特部落概念变化的原因

这张图显示了19世纪最初十年后期布莱克菲特社会(Blackfeet society)中产生广泛应用"兄弟"概念的一些事件和影响因素。布莱克菲特人比任何其他草原部落都更多地参与皮革贸易。结果他们的财富开始增加(包括枪支),妇女在野牛皮革贸易中的工作价值得到提升,财富分配差距加大,那些拥有马匹捕获野牛的人就拥有更大的财富,这就大大地增加了一夫多妻的现象,因为富有的男人可以得到很多的妻子来为他们产生皮革。拥有了枪支和马匹,布莱克菲特人就可以向草原的西部迁移,赶走原先住在那里的部落。战争的增加和捕捉野牛的需要促进了男人之间的团结,所以为了增进团结,同辈男性之间广泛用兄弟来称呼对方。然而,一夫多妻制的增加导致了同辈男性之间年龄差异加大,所以兄弟的概念扩展到代际之间和同龄人之间。兄弟概念的乱用最终冲淡了概念中含有的团结价值,从而产生了新的概念"同志(comrade)",这个概念通常用于关系密切的男性之间。

资料来源:J. A. Maxwell,1971;J. A. Maxwell,1978,23,13-29

创立概念图的原因很多:

1. 把你隐而不显的理论放到一起,使它们直观可见,或用来澄清一个已有的理论。这样你就能够看清理论中的关系、它的不足以及它与你的研究的关系。

2. 提出理论。同备忘录一样,概念图也是一种"文本思考"的方法;它们可以帮你看到研究中意料之外的联系,或在你的理论中寻找漏洞或矛盾,并帮你找到解决的方法。

一般来说,为了使概念图能够更好地为你服务,你需要不断地对它进行修改。不要指望第一次就绘出最终的概念图。绘制概念图的一个很好的方法是在黑板上画,因为在黑板上你很容易擦掉不成功的图,或不合适的部分,还可以尝试各种可能的组合及关联(这种方法的不利之处是它不会自动生成你尝试过程中的"绘图轨迹(paper trail)",而这种轨迹却有助于理解你的理论是如何变化的,而且可以避免犯同样的错误)。现在还有很多电脑程序可以用来绘制概念图(Weitzman & Mills,1995),我就用了一个最流行的软件 Inspiration 为本书绘制了很多图表。斯特劳斯(Strauss,1987,pp. 171-182)在为学生雷斯达(Leigh Star)提供咨询时,为了帮助她绘出研究的概念图,留下了一段很有价值的谈话。练习 3.1 为你开始绘制研究的概念框架图提供了一些方法。

下面的因素似乎影响了家庭,决定让残障的成年的家庭成员留守在家中,还是把他们"安置(placing)"或"组织(institutionaling)"在机构中:

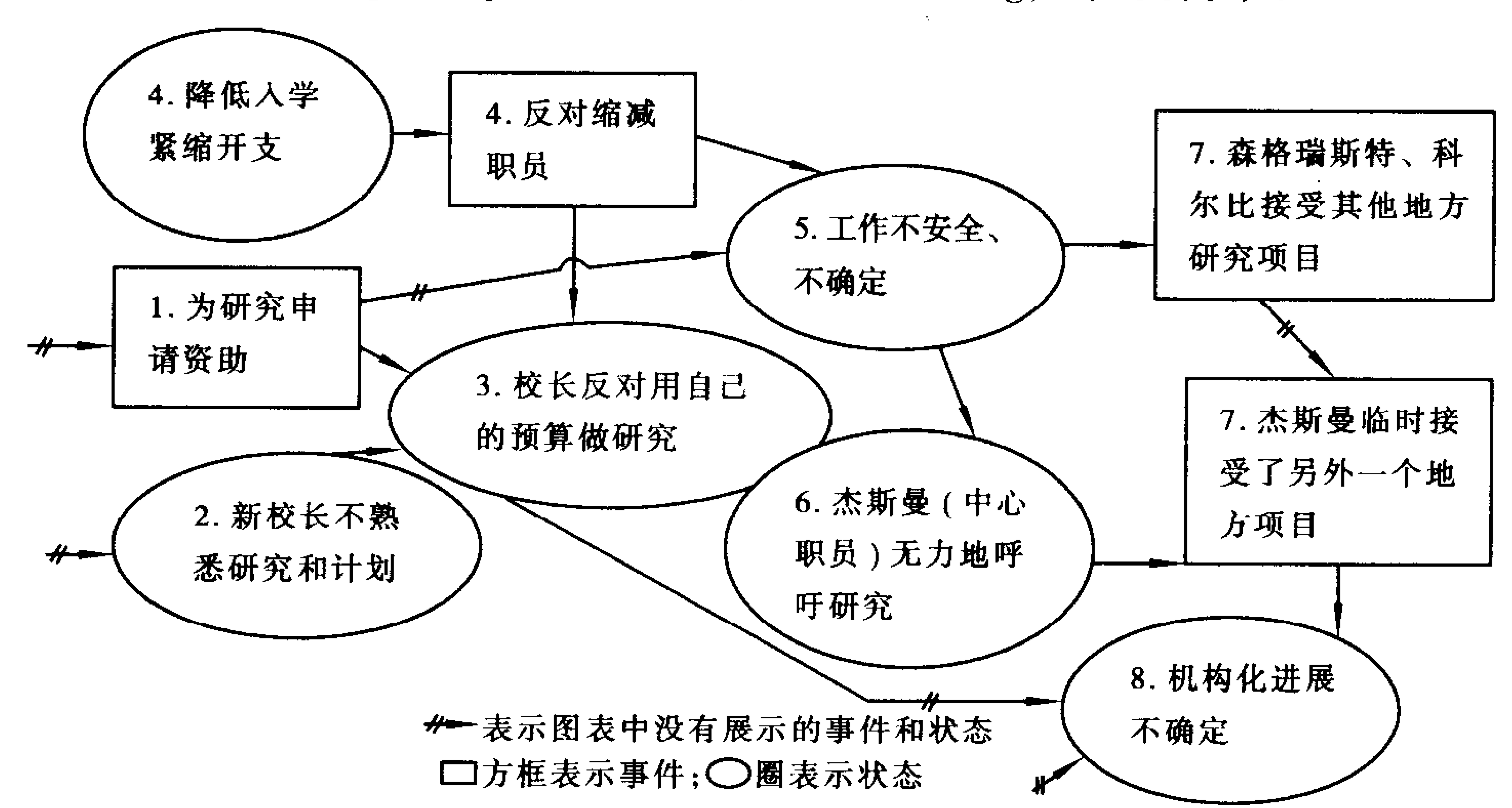


图 3.4 摘自一个事件状态网络:派瑞—帕克戴尔学校

资料来源:Miles & Huberman,1994

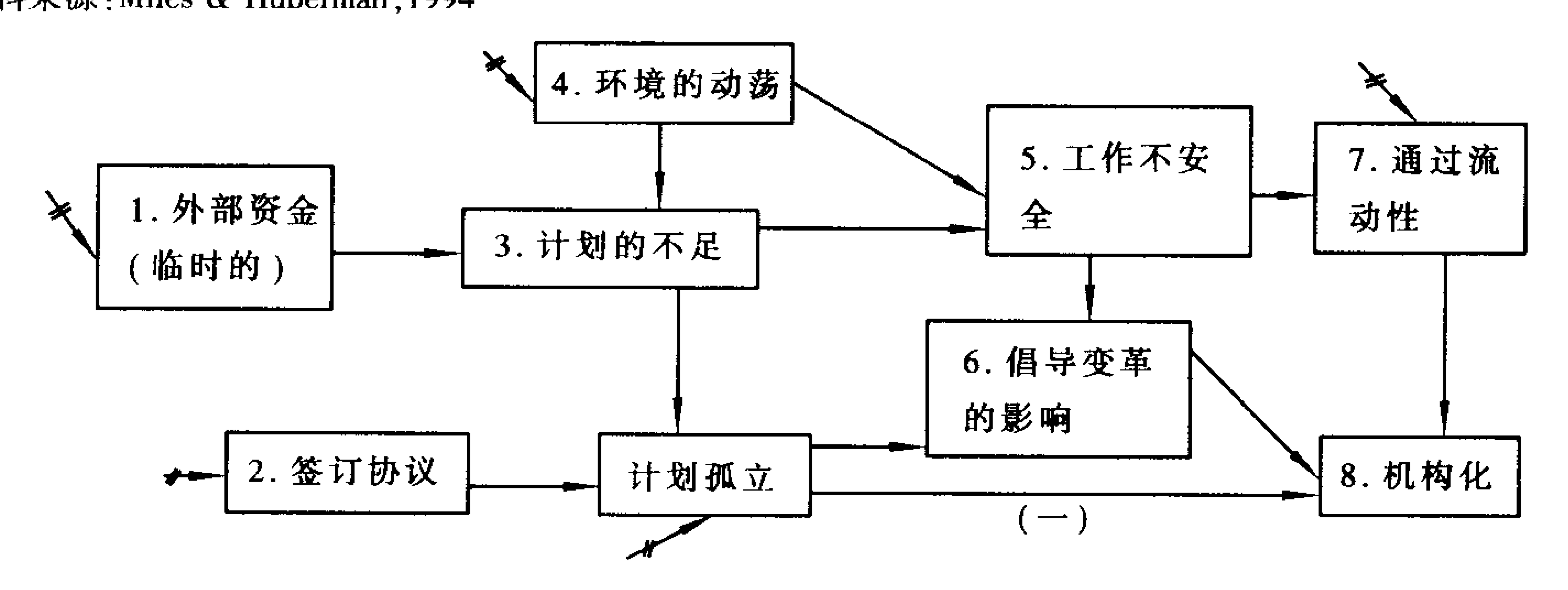


图 3.5 摘自原因网络图:派瑞—帕克戴尔学校

资料来源:Miles & Huberman,1994

练习3.1 为你的研究绘制概念图

该怎样画概念图？首先，你需要运用一系列概念。这些概念可以来自于已有理论、你自己的经验或你所研究的人——他们自己有关事情的概念（这在“预研究”一节中已经讨论过）。需要记住的是，这时主要是呈现你已经形成的有关研究现象的理论，而不是创造新的理论。

如果你对研究还没有一个清晰的概念框架，这里有几种方法可以用来创建你的概念图。斯特劳斯（Strauss，1987，pp. 182-183）以及迈尔斯与休伯曼（Miles & Huberman，1994，p. 22）也为如何绘制研究概念图提供了一些建议。

1. 你可以考虑在讨论研究题目中所用的关键词，它们可能代表了你理论中的重要概念。你可以直接从自己为研究所写的材料中提取一些概念。

2. 你可以拿出一段你写的材料，尽量把其中不明确（或者明确）的理论绘成图（这对于那些非直观思维而喜欢用文字叙述的人来说通常是最好的方法）。

3. 你可以拿出一个核心概念、思想或术语，用头脑风暴的方式思考可能与它有关的任何东西，然后再看一遍并选择那些可能与你的研究最直接相关的东西。

4. 你可以请别人就这个题目访谈你，看看你对事情的认识以及原因，然后听录音，同时记下你在谈话中所用的主要概念。千万不要忽视自己的经验概念而只相信“文献”，这些经验概念也许是你概念框架的核心概念。

一旦你提出了一个可以操作的概念，就要询问这些概念是如何联系起来的。它们之间有什么联系？雷斯达（援引自 Strauss，1987，p. 179）建议首先用一种类别或一个概念，然后画“藤蔓”把它连到其他类别或概念上。你认为你所用的这些概念之间的主要联系是什么？概念图的关键部分不是圆圈，而是箭头。箭头代表了概念或事件之间建立的关系。问你自己：我为什么要画这个箭头？它代表什么？用你研究的具体例子，而不只是抽象地来思考。不要把自己限制在最初选择的分类上，也不要只限于最初的组合。用头脑风暴的方法通过不同的方式把概念放到一起，挪动各种分类看看哪种组合更好。对自己的图表进行发问，并画出可能的联系，然后考虑它们是否有意义。

最后，写一段文字说明，介绍概念图对你的研究现象说了些什么。尽量用语言捕捉体现在图表中的思想。图3.2与3.3是提供了相应说明的概念图。迈尔斯与休伯曼（Miles & Huberman，1994，pp. 135-136，159-161）以及斯特劳斯（Strauss，1987，pp. 203-209）还提供了其他的例子。写说明性文字是练习的一个重要部分，它能够在你提出自己的理论时为你提供很多启示。例如，在你的概念图中，某些东西对于你真正想要的概念或关系来说，其实往往只是一个象征性的标识，通过这些说明性的文字你就能够把它们指出来。贝克（Becker，1986）把这些象征性的标识说成是“它们本身毫无意义，[但是]它们标出了一个需要真正思想的地方”（p. 83；他还在 pp. 52-53 提供了一个很好的例子）。

要避免陷入迈尔斯与休伯曼（Miles & Huberman，1994，p. 22）所说的“无

风险”绘图(no-risk map),在这样的图中,所有的概念都周全(global)而抽象,而且到处都是双向箭头。这种图表在一开始的头脑风暴练习中可能会有作用,它可以为你提供一个事物的概念清单,这对你的研究也许很重要,但在某些方面你需要使你的理论聚焦。可以把这种绘图作为一种练习,它在一定程度上能帮助你把图缩小到两个概念并简化它们之间的关系。研究就是要致力于思考最重要与最相关的东西。

最初的框架一般最好有很多类别,包括很多你仍然没有筛选的东西。但你应该尽量对这些类别进行区分,澄清类别中概念之间的关系。开始可以通过分析把每个类别放到下级类别中,然后再分类(图 3.1 就是这么做的,使得外围类别联系到核心类别上),另外一种方法就是拓展(dimensionalize)类别(Strauss & Corbin,1990),尽量把它们的不同特征分离开(图 3.2 列出了好几个这样分离的例子)。

你如何判断某事物是一个类别还是一种关系呢?回答这个问题并不容易,我通常是通过直觉进行判断。其实,很多事物以这两种方式理解都可以。任何研究的现象都没有一个唯一正确的概念图,不同的概念图表现了对现象的不同理解。你应该尝试为提出的理论绘制其他形式的图,而不是严格恪守一种形式。根据不同的目的以及不同种类,概念图可以包括:

- 描绘概念间关系的抽象框架图。
- 描述事件及如何思考它们之间关系的“流程图”。
- 因果变量或因果影响的网络图。
- 概念意义的树形图表(例如,Miles & Huberman,1994,pp. 133)。
- 维恩图,通过叠交的圆圈呈现概念(例如,Miles & Huberman,1994,pp. 249)。

在一项既定的研究中,你可以绘制多个概念图,前提是它们对你深化理解事情要有用。迈尔斯与休伯曼的很多例子都非常适合社会进程研究,但在对意义以及意义之间关系的研究中,它们未必是最有用的模式。记住:概念图本身不是目的,它只是提出理论并使理论更加清晰的一种工具。而且还要记住:概念绘图不是一劳永逸的,随着对研究现象理解的加深,你要不断回顾并修改你的概念图。小心不要让你的概念图过分优雅,这样的图也许会成为贝克所谓“时髦的写作”(Becker,1986,p. 28)的视觉等价物,这表明你也许忽视了洞察力,而只强调外在形式。

不同的作者以不同的方式应用概念图。诺威克(Novak)和戈威(Gowin)采用一种发散的方法——图中的概念与关系并不重要,他们标明概念间的关系使其保持清晰。而迈尔斯与休伯曼却更加集中——他们的概念图一般涉及因果关系或因果影响。我的建议是要介于他们之间。刚开始的时候,你可以绘制比较发散的概念图,但应尽量聚焦,使它成为一张真正的理论图,能够表

达出你要研究的现象。

你还要区分变量图(variance map)和过程图(process map)之间的不同(见第2章变量图与过程图之间的区别),但这个区别只有在已经提出初始概念图后,你才会去考虑。一种区分方法认为变量图一般表示抽象的、一般的概念之间的关系,而且基本上没有时间性。它表示的是一些因素或事物特征之间的一般因果或相关关系,这些因素或事物被称为变量(variables)。而过程图讲述的是一个故事,它有开头和结尾,它的概念通常是具体事件或情境,而不是变量[3]。很多学生在开始绘制概念图时画出的都是变量图,因为他们观念中所谓理论"应该"就是这个样子,尽管他们的研究问题迫切需要过程理论这种"如何"的问题。图3.2和3.5是变量图,而图3.3和图3.4是过程图。

已有研究的其他作用

回顾先前的相关研究不但让你了解已有理论,它还有很多其他作用(cf. Strauss,1987,pp. 48-56)。洛柯、斯尔弗曼及斯波多索(Locke, Silverman, & Spirduso,1998)详细而清楚地说明了如何在研究文献中寻找有用的工具和资源,他们把这种方法称为"在研究报告中寻找财富(valuables)"(p. 9)。这些"财富"包括新的术语、用来搜索资料的关键词、其他文献和研究者的资料、提出研究问题、描述研究或呈现理论、结果和结论的方法、寻找效度问题以及处理这些问题的方法等。学生在文献回顾中通常忽视这些信息,看不到其对自己研究的价值。你需要学会在阅读中获得所有这些信息,并把它们用到你的研究设计中去。

除了理论方面的作用外,我想要强调先前的研究对你的研究设计的四个具体作用:

第一,先前研究可以用来为自己的研究提供辩护——展示你的研究将如何提出一个重大的需求或没有回答的问题。玛莎·芮根·史密斯在她的计划书中就是这样利用先前的研究来研究医学院的教学工作(附录A)。在计划书中,她阐述了自己的研究问题的重要性,并揭示出已有研究并没有回答她所提出的具体问题。这种辩护把你的研究计划和研究目的联系起来(第2章),我将在第7章更加详细地讨论这个问题,把它作为研究计划书的一种论证。

第二,先前的研究可以启发你对方法的选择,提供其他研究途径或揭示潜在的问题以及解决办法。不要跳过文献中关于研究方法这一部分,要看作者到底说了什么,研究结论是否有问题,以及你是否可以在自己的研究中运用他们的策略或方法。如果你需要进一步了解他们的研究,就和作者联系,他们一般都会乐意帮助你。

第三,先前的研究可以成为一种资料来源,你可以用它们来验证或修改你的理论。先前的研究结果可以让你检验已有理论、预研究或你的经验理解,看它们是得到了支持还是受到了挑战。要做到这些通常需要通盘考虑你理论中的各种启示(implications),或要理解自己这些理论间的关系和他人的发现是否一致。这就是一种"思想实验",我将在本章的后面对它进行讨论。

最后,先前的研究可以帮你提出新理论。海因里奇在他的斯芬克斯飞蛾调节体温的研究论文(Heinrich,1984,pp. 55-68)中发现,他的经验证据即这些飞蛾在飞行中保持一个恒定的体温,与其他人的研究完全相反。他这样描述他的反应:

> 作为研究的第一步,我花了好几个月时间在图书馆阅读一般昆虫生理学的资料,特别是有关斯芬克斯飞蛾的所有资料。这些已知的生理学与形态学资料也许能够提供一丝线索。有必要收集更多有关这个问题的细节资料,直到我能够看到它,就像看到近在我的手掌中的摇椅(rock sitting)一样。我希望能发现飞蛾如何调节体温……
>
> 我终于发现了弗兰兹·布劳克(Franz Brocher)1919年的一篇有关斯芬克斯飞蛾血液循环系统解剖的晦涩法语论文。奇怪的是这些飞蛾的大动脉通过它们的胸部肌肉构成了一个环。在很多其他昆虫身上,大动脉经过胸部肌肉的下面(Heinrich,1984,pp. 63-64)。

这篇论文给了海因里奇重要的启示,使他知道这些飞蛾是如何调节体温的:它们把血液分流到胸部肌肉后,让这些肌肉降温,然后从腹部散发过分的热,汽车的水泵和雷达给引擎降温也是同样的道理。这个理论在随后的试验中得到证实。

当然,你也可能会过分沉迷于文献,正如赖特·迈尔斯所警告的,"你也许会被文献所淹没……。也许关键的问题是你要知道什么时候该读,什么时候不该读"(Miles,1959,p. 214)。迈尔斯对这种问题的一个处理方法是:在阅读文献时,他总是思考那些实证研究,它们可以检验从文献中所获得的思想。这样既可以为真正的研究做准备,又可以培养想象力(p. 205)。这两种方法连接着你概念框架的最后两个来源:预研究和思想试验。

预研究与探索性研究

预研究(pilot studies)与先前的研究(prior research)在有些方面的作用是一样的,所不同的是预研究可以更明确地集中于你自己的问题与理论。你可以具体地设计预研究来验证你的思想或方法并探究它们的联系,或归纳提出扎根理论。赖特、斯因格和威利特(Light,Singer,& Willett, 1990)为一项描述

性量的研究所作的声明同样适合于质的研究："没有先前的探索性研究，他们很多设计的特点就无法确定"（p.205）。他们认为：

> 没有哪个研究设计是完美的，任何先前、小规模的探索性研究都可以进一步改进研究设计。预研究几乎总是值得花时间和精力的。如果你的设计有任何需要澄清的方面，就要实施预研究（1990，p.213）。

例3.4描述了卡罗尔是如何运用预研究来帮助进行论文研究设计的。她如何决定研究青少年癌症幸存者及其兄弟姊妹已经在例2.1中作了介绍。

例3.4　如何运用预研究来帮助进行论文研究设计

在决定改变论文题目以及在对新题目进行了文献检索之后，卡罗尔决定实施一项预研究来帮助自己设计论文研究。她准备用她自己的家庭做预研究。这有几个原因：首先，她想练习访谈，并且相信自己的家人会为她的研究方法提供一个很好的反馈和建议，而且可以了解参与这样的研究是什么样子的。其次，她想更好地理解癌症经历对她家人的意义（这是她研究的个人目的之一），并验证自己对这种经历的假设。第三，她希望孩子们首先知道她自己打算做什么。最后，自己的家庭非常方便，不需要她去寻找其他家庭并获得准许。

卡罗尔从自己的预研究中获得好几件有价值的事情。首先，她发现自己需要修改访谈提纲，有些问题很重要，但她以前却没有意识到，所以需要增加一些问题，例如诊断之前的家庭关系，诊断和治疗期间兄弟姊妹得到的支持，以及他们如何考虑这种经历对他们未来的影响。她还发现了一些其他有用的问题，像要求参与者描述具体事件来证明他们所说的。其次，她加深了对孩子们体验的理解，并修改了自己的概念框架。先前的研究和自己的观念使得她低估了癌症经历对家庭的长期影响。她懂得了自己需要静下来用新的眼光倾听参与者的体验。最后，她发现自己孩子的反应有时是防卫的且是可以预测的，他们会考虑到他们的话对家庭关系的影响，所以往往会减小负面感情或抱怨。尽管预研究很有价值，但并不能完全回答她所提出的问题（Kaffenberger，1999）。

预研究在质的研究中一个重要的作用是，加深理解你要研究的人们，看他们如何理解相关的概念和理论——这就是通常所谓的"解释"。这不仅仅是你理论概念的另一种来源，也不仅仅是从参与者的语言中归纳出概念，它是一种被斯特劳斯（Strauss，1987，pp.33-34）称作活的代码（in-vivo codes）的概念。更重要的是，它让你理解这些现象和事件对参与其中的人们的意义，以及促使他们行动的观念。这些意义和观念不是理论的抽象，尽管看不到，但它们却是真实的，就像人们的行动一样真实。人们的思想、意义及价值是你研究的情境和活动的基本组成部分。如果不理解这些，那么你对该现象的理论理解通常是不完全的，甚至是错误的（Maxwell，2004a；Menzal，1987）。在质的研究中，

这些意义与观念应该是你的理论的主要构成因素。正如在第2章中所讨论过的,它们是你的理论要做的事情,不仅仅是理论智慧的来源和建构理论的障碍。在例3.2中,据弗瑞德森的研究,医生的标准和价值观是医疗工作中的主导部分,构成了他的理论基础。这些意义和观念也是前面概念图(从图3.1到图3.5)的核心因素。即使在图3.5中,概念多数是以行为或情境影响的形式陈述的,"工作不安全"表示的是想象的不安全。如果参与者意识不到他们会被开除,他们的行为是不会受到影响的。

思想试验

思想试验(thought experiments)在自然科学中有着悠久的受尊重的传统(爱因斯坦的许多研究就是建立在思想试验的基础上的),它也经常用在像经济学这样的社会科学中,但却很少作为一种明确的方法在研究设计中讨论,特别是在质的研究设计中。据我所知,在社会科学中,最好的思想试验指导手册是莱夫和马奇(Lave & March,1975)写的,他们用"建立猜想模式(speculative model building)"一词表示这个概念。这里不要被"模式"一词所吓倒,模式并不比理论更深奥,所以莱夫和马奇把"模式"定义为"一幅真实世界的部分简化图"(p.3)。他们把自己的书说成是"一本实用的猜想指导手册",书中详细地介绍了一些提出和运用猜想模式的程序,能够产生明显的结果。虽然该书后面的章节主要是有关量的研究,但前面三章很值得质的研究者阅读,非常有用。莱夫和马奇(Lave & March,1975)说:

> 我们把人类行为模式看作是一种艺术,把他们的发展看作是在工作室的一种练习。像所有的艺术一样,模式的建立需要原理与创造(playfulness)的结合。这是一种可以学习的艺术。这种艺术有着明确的方法,实践使它得以提高(p.4)。

思想试验促使你为自己及他人的观察提出可能的解释,同时考虑如何证明或反驳这些解释。思想试验利用理论和经验来回答"如果……怎么样"的问题,还可以探索你的模式、假设以及你对研究现象期待之间的逻辑关系。思想试验既可以产生新的理论模式和智慧,又可以通过问题检验你当前的理论。其实,一切理论的建立在某种程度上都涉及思想试验。思想试验鼓励创造性以及探索精神,而且还能够帮助你理清已有的经验知识。例3.5展示了一个这样的猜想过程,练习3.2(在莱夫和马奇的一个例子的基础上)提供了一个简单的问题,你可以通过它练习猜想技巧。据莱夫和马奇说,"学习建立模式的最好方法就是去做"(Lave & March,1975,p.10)。

例 3.5　运用思想试验提出一个文盲持存(the Persistence of Illiteracy)的理论

我的一个学生在中西部做关于文盲的研究,他在备忘录中运用"文盲循环(cycle of illiteracy)"的概念解释这里部分地区的文盲持续。这个概念有一种密切的相关性——和有文化的父母比较起来,文盲父母的孩子很可能还是文盲。但是我对这个备忘录的第一个反应是进行一次思想试验——试着思考第一代的文盲会在下一代中产生文盲的整个过程。家庭缺乏阅读材料会产生一些影响,这也许和父母对待文化的观念相关。然而,这些情况在一个多数儿童能够接受学校教育的时代似乎都不足以再产生文盲。另一方面,我能够很容易地想象(并用这种学生提供的资料证明)贫困的循环,其中贫穷、文盲的家庭面临着巨大的压力,从而使得他们的孩子辍学在家做活或者务农,剥夺了他们学习读写的主要机会。结果,由于这些孩子缺乏学校教育,所以他们更难找到本可以使他们脱离贫困的工作,这样就再次创造了导致下一代文盲的状况。该理论提出,降低贫困会对文盲产生一种重要的影响,同时也表明在文盲的原因探究中需要说明经济因素的作用。

练习 3.2　建立一个发展交友方式的模型

设想我们对大学生的交友方式感兴趣。为什么有些人是朋友而其他人就不是呢? 我们可以先沿着某个宿舍走道询问各个房间的同学,请他们列出朋友的名单。这些名单是我们的最初资料,是我们希望理解的结果。

如果我们仔细看一会儿这些名单,最终就会发现它们的一个特点。朋友往往居住得比较近,他们往往是毗邻的宿舍。这种交友方式是如何产生的呢?

停下来开始思考。拿一分钟去思考通过什么过程可以产生这种观察结果。

导致这样结果的过程可能是学生们可以选择自己的宿舍,而且朋友群体往往选择毗邻的房间。这个过程就是对世界的猜测过程。如果真实世界像我们的模型世界一样,那么观察的事实就应该能够和模型的预测相对应。这样,我们就发现了一个说明结果的模型或过程。

然而,我们确实停在这儿。接下来我们要问这个模型还有什么其他联系?一个启示是每个宿舍友谊群体中的学生一定早就互相认识,所以他们早年一定上过这所大学,因此大学一年级学生中友谊群体很少。

对大一和大三、大四学生宿舍的调查显示大一学生友谊群体和大三、大四学生友谊群体一样多。我们这个模型无法预测,除非学生在高中就互相认识。但是,对大一学生背景的考察发现他们几乎都来自不同的高中。

所以我们的模型并不能很好地解释我们所观察到的事情。除了以前朋友的互相选择外,一定牵涉一些什么过程。所以我们试图想象可能导致这些结果的其他过程。我们重新猜想认为多数学生来自相似的背景。相互住得较近的成对学生将有更多交流的机会,他们更容易发现共同的兴趣和价值观,因此而成为朋友。这种新的猜想解释了大一以及大三、大四宿舍友谊群体现象。

停下来开始思考。这个模型还有什么其他关系要你去检验?你如何去检验?

> 一种关系是,随着时间的发展学生们接触的机会也会增加,所以友谊群体应该随着年级的增加而逐渐扩大。你可以在一年的不同时段对学生进行调查来验证这一点。如果你这样做就会发现这种预测是正确的,这个模型似乎更有解释力。(你能想到其他可验证的关系吗?)
>
> ——摘自:Lave & March,1975,pp. 10-12

莱夫和马奇的例子中一个没有回答的问题是,可能还有其他模型,它们和你已经提出的模型一样,也能够预测很多同样的事情。这是建立模型最困难的方面,而且也是理论模型建立中一个共同的不足——接受一个成功地预测了很多事情,却没有认真地尝试提出可以做出同样(或更好)预测的其他模型。例如,莱夫和马奇有一个假设,一个在现代西方社会广泛的假设,认为友谊必然建立在共同特征的基础上——有着共同的兴趣和价值观。其他模型将会抛弃这种假设,设想友谊可以由互动本身所创造,并不必然由共同特征所产生(见例 3.1)。

停下来开始思考。什么样的方法可以区分这两种模型?

一种方法是到大一宿舍去调查这些学生学年开始和结束时的信念、兴趣及价值观,看看这些成对的朋友是否总是在开学的时候比同宿舍却不是朋友的人有着更多的共同点(在开学时确定这种相似性说明在成对朋友之间还有其他方式可以解释信念和兴趣相似性——这种相似性是他们友谊的结果,而不是原因)。如果你发现成对的朋友并不总是比不是朋友的室友的共同点更多,那么莱夫和马奇的模型似乎就不再可行了(至少需要修改),因为它预测朋友比非朋友有着更多的共同点。我的模型确实预测了观察的结果,因此值得进一步思考和检验。最终,你会融合两种过程而提出一个更加复杂的模型。

前面所有这些检验(以及一般检验模型的标准)都建立在变量理论的基础上——测量选定的变量,看它们是否符合对模型的预测。但是还有一种更加直接的验证模型的方法——研究实际过程,而不只是研究预测的结果(Menzel,1978,pp. 163-168)。例如,你可以在学期的开始对学生的互动进行参与式观察,看看友谊是如何产生的,或访谈学生,看他们如何成为其他同学的朋友。这种实在论式、过程取向的模型验证方式比预测结果更加适合于质的研究(Maxwell,2004a;2004c)。

经历、先前的理论与研究、预研究及思想试验是你研究概念框架的四种主要途径。从这四种途径构建概念框架对每项研究都是一个独特的过程,具体指导如何去做是没有太大作用的。你应该参看他人概念框架的实例,看看他们是怎样做的。关键要记住:要用你的研究目的和研究问题,把这些因素相互整合起来。关于如何建立概念框架和研究问题之间的关系,我们将在下一章进行讨论。

注 释

1 希望对此有更为详细的了解，请参阅洛柯、斯波多索和斯尔弗曼（Locke，Silverman，& Spirduso，2000，pp. 68-69）。在论文或论文计划书中，“文献检索”是一个原则性的要求。有些指导老师或委员会成员把文献检索看作是你对自己研究领域文献了解的一种证明，无论相关与否。如果在这种情况下，你的文献检索要比我描述的更加全面。但是你仍然需要理清与你的研究最相关的工作以及可能应用到概念框架（及设计的其他方面）中的特定思想。因为这些工作是研究设计中提出前后一致陈述并进行论证所必需的。

2 要想更详细地了解研究者如何运用理论形成研究目的、研究问题以及方法，请参见利坎普特与普莱斯尔（LeCompte & Preissle，1993，pp. 115-157）。

3 迈尔斯与休伯曼（Miles & Huberman，1994）往往把变量图看作是因果网络（causal networks），把过程图看作是事件—状态网络（even-state networks）（pp. 101-171）。我认为，这种看法不准确，它把因果分析等同于变量分析。过程解释也是因果，这在第 2 章中讨论过，在图 3.4 中也展示过（cf. Maxwell，2004a）。

研究问题:你想要了解什么 4

你的研究问题——尤其是你想通过研究来理解的问题——是你研究设计的中心,它们和设计的其他要素直接相联系。研究问题不同于研究的其他方面,它不仅影响到你研究的所有其他部分,而且还需要研究的其他部分作出回应。

在多数研究设计工作中(例如,Light,Singer,& Willett,1990),研究问题是作为研究设计的出发点和主要决定因素而被提出来的。这种方法并不能准确地代表质的研究的互动与归纳性质。当然,如果你已经有了基础良好、可以实施而又值得研究的问题(这里是指论证这些问题的目的和知识),那么你研究设计的其他方面(特别是你的研究方法和概念框架)就应该用来回答这些问题。在质的研究中,你通常利用其他要素才可以提出这样的问题。在没有很好地理解自己的理论和方法论倾向(commitments)与选择之前,以及没有理解它们同你的研究问题之间的关系,就锁定自己的研究问题,这就出现了质的研究者所说的"第三类错误(Type Ⅲ error)"——回答错误的问题。

因此,质的研究者一般是直到已经收集了一定的资料并分析之后才提出最终的研究问题(见例4.1和Weiss,1994,pp. 52-53)。但这并不意味着质的研究者没有任何问题,只是带着一个"敞开的心态",去看有什么可以研究,以为这样就可以开始进入研究。正如前面两章所讨论的,每个研究者都是带着某种目的和一定的经历及理论知识开始研究的,这样必然就会强调某些问题或议题并提出相应的问题。这些初始的问题对形成研究非常重要,不仅影响方法的选择,而且影响(并被影响)概念框架、最初的结果以及潜在的效度问题。我的观点是,设计良好、方向集中的研究问题一般都是互动设计过程的结果,而不是在提出一个设计的开始处。

例 4.1 研究问题的提出

巴塔卡娅(Bhattacharjea,1994)的论文研究的是巴基斯坦的一个地区教育办公室里的女性行政人员的问题,她们是在一个性别隔离与男性主导的社会中界定、执行并控制她们自己的专业任务与工作环境。她从一个宽泛的问题开始她的现场调查工作:"这个办公室的职员每天做些什么?她们是如何分工的?"她在这里的身份是一个计算机应用项目的咨询人员,所以这就要求她多数时间要在和办公室的这些妇女的互动中度过。由于她也是女性,和她们几乎说同样的语言,而且(由于来自于印度)对她们生活的一些方面非常熟悉,所以很容易被她们接受并得到信任。在一年的研究之后,当她提交论文的计划书时,她的研究已经聚焦在两个具体问题上:

1. 影响女行政人员行为动机(expectations)的本质是什么?
2. 女行政人员采取什么样的策略应对一个性别隔离与男性主导的环境背景中的这些制约?

在自己已有研究的基础上,她形成了三个初步回答这些问题的立场:

1. 女性行政人员的行为反映了她们渴望在这个性别隔离的社会中保持她们作为女性角色与作为行政官员角色之间的和谐。
2. 女性行政人员在这方面所应用的主要策略是在工作中创造一个"家庭般"的环境,用类似于家庭环境中的互动方式与同事进行互动,因此模糊了"公共"环境与"私人"环境之间的区别。
3. 女性行政人员的这种行为关系取决于她们交往的背景,尤其是这种背景位于公共/私人一体关系之中时。在与其他妇女(多数"私人"或家庭般)交往中,在办公室与男性同事的互动中,以及与其他男性(很少是"私人"或家庭般)的交往中,这些女性运用的策略也是不一样的。

这一章中,我将讨论研究设计中研究问题能够达到的目标,考虑质的研究可以研究什么样的问题,并就如何提出恰当的、建设性的研究问题提供一些建议。

研究问题的作用

在研究计划书中,你的研究问题可以具体说明你试图想要知道或理解什么。在研究设计中,研究问题还起到另外两个重要的作用:帮助你聚焦研究(研究问题同你的研究目的与概念框架之间的关系)和指导你如何实施研究

(它们同方法与效度的关系)(cf. Miles & Huberman,1994,pp.22-25)。

一项设计,如果研究问题太一般或太发散,就会造成研究实施的困难——不知道选择什么现场或研究对象,不知道收集什么资料,也不知道如何分析资料——而且不能清晰地把这些同你的研究目的与概念框架结合起来。如果你的问题仍然停留在"这儿发生了什么"的层次,那么你就不知道该收集什么方面的资料,为研究选择或提出什么样的理论,甚至不知道自己的研究是否符合研究目的。比较而言,有了更加精确的研究问题,你就可以用特定领域的理论作为"模型",来提出对事情的理解,并提供研究的方法。

另一方面,你的问题有可能过分聚焦,这样它们会造成隧道视野(tunnel vision),把一些对研究目的(既有知识的又有实践的)非常重要的事情遗漏了。确切地说,研究中若过早形成精确的研究问题也许会使你忽视一些理论领域或先前的经验,而它们与你对事情的理解直接相关。过早形成问题也可能会使你不能充分注意更加规范的资料,而这些资料可能会揭示重要的、意料之外的现象与关系。

第三个潜在的问题是你也许会把未经检验的假设带入研究问题中,给研究施加了不合实际的概念框架。例如像"教师如何处理他们在教室中脱离同事的经验"这样一个问题,就假设了教师确实经历了脱离同事这个境况。这种假设需要小心地检验并进行论证,而且把这种形式的问题作为一个子问题也许更加合适,放到教师体验他们的教学工作性质与同事关系这种问题的下面。

第四,有一种不幸但很普遍的可能性是,在学生刚开始写作论文计划书时,他们提出的研究问题与他们对事情的真实信念和真实的研究目的没有明显的关系。相反,他们提出这样的研究问题只是认为研究问题看起来应该就是这样,或者只是为了迎合论文委员会想要在计划书中看到的样子。这样的研究问题也许和论文的其他部分不一致(见第 7 章珀特姆基村庄的讨论)。在质的研究中,这种问题的出现通常是由于采用了量的研究传统来提出研究问题的结果,而这种方式却并不适合质的研究。

由于这些原因,所以在形成研究问题时如果不能密切联系设计中的其他要素,就会出现真正的危险。研究问题需要考虑:你为什么要做这项研究(研究目的)?你同某一个(或几个)研究范式的联系?你对研究的事情已经知道了些什么以及你对这些现象(你的概念背景)提出了哪些理论?没有理由提出那些已经有了现成答案的问题,要是那样的话,即使你回答了这些问题,你也达不到目的。

同样的,你的研究问题必须是通过你的研究能够得到解答的问题,且研究必须是真正可以实施的。如果提出一个没有哪个研究能够回答的问题是没有价值的,无论是因为无法获得回答问题的资料,还是得出的结论可能会有严重

的效度威胁。这些问题在下面两章将进行更为详细的讨论。

要想提出一个合适的研究问题，你首先要清楚地理解研究问题是什么，而且知道你可能会提出各种不同的研究问题。我将首先概括地讨论研究问题的性质，然后介绍质的研究中一些特别重要的研究问题之间的一些具体区别。

研究问题和其他问题

在提出研究问题过程中，一个常见的毛病是混淆了知识问题——想要通过研究理解什么——与实践问题——你想要实现什么。根据利坎普特与普莱斯尔的观点，在提出可行的研究问题时，“首要的问题是区分研究目的和研究问题”(LéCompte & Preissle,1993,p.37)。如第2章所讨论过的，实践问题通常不能直接由研究来说明，最好把它们作为你研究目的的一部分。这些实践的目的可以用来丰富你的研究问题，一般不应直接吸纳到这些研究问题中。相反，你应该让自己的研究问题指向知识(information)和理解，这样将有助于实现实践的目的，或提出你自己理解的实践关系。

第二个区别是研究问题和访谈问题之间的区别，这对访谈研究至关重要。你的研究问题寻找你要理解的事情，而你的访谈问题为你理解这些事情提供资料。它们的区别非常明显，这种区别在第5章将更加详细地讨论。

质的研究设计中的研究假设

研究问题同研究假设不一样。研究问题说明你想要知道什么。相反，研究假设是你对这些问题的尝试性回答，即你认为是怎么回事。这些回答通常和你的理论或经验相联系。人们一般认为提出明确的研究假设与质的研究是不相容的。不过我认为，在质的研究中形成假设并没有内在的矛盾，而其困难一方面是来自于术语，另一方面是由于把量的标准不恰当地用到了质的研究假设中。

很多质的研究者明确地声称，他们对事情的理解是理论化和资料分析过程的组成部分。这些可以叫作是“主张(propositions)”而不是假设(hypothese)(Miles & Huberman,1994,p.75)，但是它们的作用是一样的。质的研究中，其假设的显著特征是它们一般是在研究者开始研究之后才系统地提出，它们“扎根”(Glaser & Strauss,1967)于资料，是在同资料的互动中提出并进行验证，而不是用先前的思想来验证资料(见例4.1)。

这种观点同量的研究背道而驰。量的研究认为，除非假设形成于资料收

集之前,否则它不能通过资料合法地得到验证。这种要求对于假设的统计检验是必须的;因为如果假设形成于看到资料之后,就违反了统计检验的假设原则。口语中,把这种统计假设称作"钓鱼法(fishing expediton)"——通过数据去发现重要的关系。然而,质的研究很少牵涉统计意义的验证,因此,这种观点同质的研究在很大程度上是不相关的。而在质的研究中"探究"研究问题的可能性答案完全是合适的,除非这些答案被新的证据所推翻或存在可能的效度威胁。

同先前理论一样,形成明确假设的主要危险是,这些假设可能会成为障碍,妨碍你对现象的观察。你应该经常不断地审视这些假设,问自己还有什么其他分析资料的方式。思想试验(第3章)是一种较好的方法,可以让你做到这一点。

下一步我想讨论各种研究问题中的三个具体区别。这些是你在提出研究问题中需要考虑的非常重要的问题。它们分别是一般化问题和具体化问题;工具主义问题和实在论者问题;变量问题和过程问题。

一般化问题和具体化问题

尤其是在量的研究中,有一个普遍,但通常是不言而喻的假设认为,研究问题应该用一般性的概念提出,然后通过具体抽样与选择资料收集的方法来"操作"。例如,人们一般倾向于这样提出一个关于学校中种族和民族差异的问题,"多种族学校中的学生如何处理种族、民族差异问题",然后从这类学校总体中抽取一所特定的学校作为"样本"去实施研究,来回答这个问题,而不是在开始就把问题说成"北美高中学校的学生如何处理种族差异问题"。我将分别把这两类的问题称为一般化问题(generic questions)和具体化问题(particularistic questions)。

问题应该用一般的术语来表述,这种假设也许部分是源于逻辑实证主义的观点,他们把因果解释看作是普遍内在的规律,而科学的目的就是发现这种规律。然而,这种假设受到了实在论哲学家的挑战,他们认为在每个个案中的研究者的观察能力是不一样的(Maxwell,2004a)。这种观点在很多像教育这样的社会科学研究以及现场调查研究中也是不合适的,在这些研究领域中,具体化问题可能更合适更有效。这种观点在应用研究中更容易误导人们,因为这里的人们更加关注理解与改进一些具体程序、情境或实践。

与这两类问题相对应的差异是研究中抽样研究方法与案例研究方法的差异。在一个抽样研究中,研究者声称有一个关于广泛人群的普遍化问题,然后从这个人群中选择一个特定的样本来回答这个问题。相反,案例研究中,研究

者通常选择一个案例，然后用案例中的概念说明问题。抽样研究把抽样方法论证为是一种达到库克与坎贝尔（Cook & Campbell，1979）所称的“统计结论效度”的方法——选择特定的数据和这些数据之间的关系作为代表，代表抽样的总体。而案例研究是用研究目的和已有理论与研究，来证明所选案例的合理性，它需要其他的论据来支持结论的普遍性（见第6章）。

在质的研究中，这两种方法都是合法的。尤其是基于访谈的研究，通常运用“抽样”逻辑选择被访者，以便于推广到共同旨趣的人群中。另外，研究规模越大，抽样方法就越可行且更加合适。大规模的多场景研究（例如迈尔斯与休伯曼所描述的那些研究，Miles & Huberman，1994）必须特别注意抽样与代表性问题，因为对于这样的研究，普遍性更加重要。

然而，质的研究经常运用不一定具有代表性的小规模样本，这通常意味着研究只能为任何用普遍性术语提出的问题提供启示性的回答，如“幼儿园教师如何评估儿童对于上一年级的准备”。要回答这样一个普遍化的问题，一般需要从所有的幼儿园老师群体中抽取一些可能的样本，且需要比大部分质的研究能够处理的大得多的样本。而且，“幼儿园教师”这个词语本身也需要进一步细化。它指的只是美国教师？只是公共学校的教师？只是有资格证书的教师？这些担心，以及那些类似的、可以用普遍化术语提出的研究问题，为研究预设了一个“样本”框架，这样会把研究推向量的方向（我将在第5章再讨论抽样，在第6章讨论普遍化的问题）。

另一方面，质的研究可以很有信心地回答用具体化术语提出的问题，例如“这所学校的幼儿园教师如何评估儿童对于上一年级的准备”。这种陈述问题的方式虽然不能避免抽样问题，但它使得研究更像案例研究的方式。这里不是把教师看作用来进行推广到大的教师群体中的一个样本，而是作为教师特定群体中的一个案例（具体学校或社区）。特定案例的选择也许要考虑到代表性（当然任何试图推广结论都要考虑代表性问题），但是研究主要考虑的不是推广问题，而是恰当地描述、解释及说明这个案例。

工具主义者问题和实在论者问题

正如在第2章中所讨论的，社会科学长期以来一直被实证主义观点所统治，认为在科学中，所有的理论话语，只有它的意义精确地转化为研究程序和“客观的”数据（这就是所谓的“操作化定义”），才是合法的；认为“知识就是检验知识的方法（Intelligence is whatever intelligence tests measure）”就是这种观点的传统例证。尽管这种立场（通常所谓的“工具主义”）几乎已经被所有的科学哲学家所抛弃，但是它仍然影响着很多研究者对研究问题的思考。而

指导老师与指导委员会委员经常建议,提出研究问题时,要以研究对象所说或所报告的方式,或者以直接观察到的方式,而不是以信念、行为或因果影响推论的方式提出。

例如盖尔·莱尼汉(Gail Lenehan),为了写论文,她打算要采访那些专门护理性骚扰受害者的护士,研究她们对工作的认知、行为和情感反应。尽管有相当一些轶事证明,这些护士经常体验到与她们的患者类似的反应,但是没有人系统地研究过这种现象。她的研究问题包括以下方面:

- 护理强奸受害者如果对护士有影响的话,这种影响是什么?
- 与患者有过"共享"强奸体验的护士,以及目睹受害者遭受袭击,她们的认知、心理与行为反应有什么变化?

她的计划书没有通过,而委员会在解释他们的决定时声明(还有其他考虑):

> 该研究仅仅依赖自我报告的资料,但你的问题中却没有反映出这种方式的不足。每一个问题都需要重新思考以便反映出这些不足。例如:"护士如何认识并报告……护理强奸受害者对她们的影响?"或者"护士报告什么样的特定认知、心理(情绪?)及行为反应?"

这种反驳说明了工具主义者与实在论者在对待研究问题上所使用的方法之间的差异(Norris,1983)。工具主义者以可观察或可测量的资料提出他们的问题。他们担心的是研究者在推测无法观察的现象中存在的效度威胁(例如自我报告的偏见),所以他们宁愿严格遵守能够直接证明的问题。相反,实在论者认为,有关情感、信念、意向、先前行为等问题与结论不需要还原,或重构为所用的真实资料问题和结论。他们把这些无法观察的现象看作是真实的,把这些资料看作是对它们的证明,从而可以用来批判性地提出并检验这种现象的存在及其本质(Campbell,1988;Cook & Campbell,1979;Maxwell,1992,2004a)。

这不是一个琐碎的哲学问题,这与你如何实施研究有着重要的关系,而且两种方法的任何一种都有各自的危险。工具主义者问题的主要危险是,可能会看不到自己的真正兴趣所在,抛弃了真正想要研究的现象,从而缩小了自己的研究,结果是得出一个严格但却毫无趣味的结论。正如一个笑话中所说,一个人因为街灯下光线更好,所以就在街灯下面找钥匙(而不是在他丢钥匙的地方找)一样,你也许永远也找不到你要找的东西。用工具主义者的方法看待研究问题会让你很难表达重要的研究目的(例如提出计划来研究与强奸受害者谈话给护士带来的真实影响),而且也会遮蔽你的视野,不能对直接观察到的现象提出自己的理论。

另一方面,实在论者问题的主要风险是,当你依赖推论时,你可能会得出没有保证的结论,或是让自己的假设或欲望影响你的结果。我个人偏向于研

究实在论者的问题,并尽可能系统、严格地说明这种方法所涉及的效度威胁。对此,我有好几个理由:首先,效度威胁的严重性(例如自我报告的偏见)取决于题目、目的及研究方法,因此需要在特定的研究情境中进行评估,而这些威胁通常并不像工具主义者所说的那么严重;第二,在质的研究设计中通常有一些有效的方法说明这些威胁。这些将在第6章中进行讨论。最后,我采取实在论者的立场,是因为不可观察的现象(例如黑洞、夸克以及恐龙的灭绝)和可观察的现象一样真实,和科学研究的目标一样合法。

因此,把研究问题限制在可以直接观察的事情上,这种繁琐的研究所存在的风险通常比得出无效结论更为严重。统计学家约翰·图基(John Tukey)所说的准确性也同样适用于确定性:"一个正确问题的近似答案,尽管通常是模糊的,也要比一个错误问题的精确答案更好,即使总是能够使它精确"(1962, p. 13;援引于 Light & Pillemer, 1984, p. 105)。我对学生在莱尼汉的立场上的建议是,要为用实在论者的话语提出问题的合法性进行辩护(她成功地做到了)。即使要求你的计划书严格遵守工具主义者的问题,你也应该确保自己的真实设计吸收任何实在论者的问题,这才是你的研究想要说明的问题。

一个问题是:访谈研究中的研究问题是否就应该用被访者对事情的思想或信念提出,而不是根据事情的实际情况。这并不完全是一个实在论者对应于工具主义者的事情,这是莱尼汉研究中的一个问题,这在上面已经描述过。委员会的一个建议是要把问题集中到护士如何看待护理强奸受害者对她们的影响上,而不是集中于实际的影响。从根本上说,这两者都是实在论者的问题,因为在实在论者看来,思想和信念都是真实的现象,但二者却都不能准确地从访谈资料中被推断出来。然而,在委员会的建议中却有一种确定的工具主义者偏见,因为同从被访者视角的推论比较起来,报告中推断的真实情境或行为往往更间接或值得怀疑。

选择工具主义者的问题还是实在论者的问题,不但要根据各自的风险和效度的严重性决定,还取决于你真正想要理解什么。很多质的研究真正的兴趣在于理解参与者如何理解发生的事情(它本身是真实的现象),以及这种视角如何赋予行动以意义,而不是精确地界定发生了什么或者他们做了什么。而且,有时你也许对参与者如何组织和表达他们的经验更感兴趣(另外一种真实现象),而不是他们陈述的"真实"(例如,Linde, 1993)。杰克逊(Jackson, 1987, pp. 292-294)在结束他对死刑同伴者的研究后,有人问他怎么知道他采访的这些人说的是真话,甚至这些人自己是否相信他们所告诉他的。他最终断定他实际最感兴趣的是这些人如何表现自我,一个自己生命的叙述。正如他所说:

> 无论文中这些和你说话的犯人是否相信他们自己的陈述有趣,最终都不重要。最重要的是他们感觉需要用自己的语言陈述他们自己,所以

他们是理性的,其次是他们知道怎么做(p. 293)。

变量问题和过程问题

最后,我想回到第2章中介绍的变量理论与过程理论之间的区别问题上,并把它与研究问题的提出联系起来。变量问题关注差异与联系,它们通常以"是"、"多少"、"什么程度"、"有"开始;比较而言,过程问题关注事情如何发生,而不是关注是否有一个特定的关系以及事情在多大程度上可以由其他变量来解释。这里根本的区别是关注变量和差异问题,还是关注过程问题。它们的区别很像实证主义和实在论者看待因果方法的差异。

例如,如果问"第二次职业生涯是教师的人比第一次职业生涯是教师的人在教学工作上会维持更长时间吗? 如果是这样,有什么可以解释这个现象?"这就是一个变量问题,因为这个问题暗示需要寻找一种差异,以及寻找解释这种差异的变量。过程问题的一个例子可能是"第二次职业生涯是教师的人如何决定是否继续任教还是离开?"后者关注的并不是用一些独立变量解释一个差异(一个独立变量),而是去理解这些教师如何考虑以及决定是否继续任教。

在质的研究中,仅仅通过关注差异及其解释的方式就提出研究问题会比较危险。这也许会促使你用变量话语开始思考,然后试图寻找变量来说明观察到的或设想的差异,从而忽视了质的研究方法的真正优势——通过质的研究理解事情发生的过程。变量问题通常可以通过量的研究而得到很好的回答,在确定一个特定结果与另一个变量是否有因果联系以及在什么程度上它们相联系,量的取向是很有影响的途径。然而,在展示这种联系是如何发生这个问题上,质的研究通常更好(见第2章中的因果讨论)。在质的研究中,变量问题也是合法的,但通常是在回答先前的过程问题之后才回答它们。

因此质的研究者往往关注三类更适合过程理论而不是变量理论的问题:(a)事件与行动对参与者的意义;(b)影响事件与行动的自然与社会环境;以及(c)这些事件和活动同产生结果的过程(见第2章中质的研究目的的意义与背景讨论)。因为这些问题都涉及特定情境的现象,它们并不适合变量理论所要求的对比与控制。相反,它们一般都涉及一个结尾开放的、归纳性的方法,以便发现这些意义与影响是什么以及它们是如何体现在这些事件与行动中的——一个内在的过程取向。

一位学生写信告诉我,在分析论文的资料中,他把自己的研究问题改为:如何评价社区学院学生在数学学习中不同的学习风格:

我不知道你是否还记得,两年前当我开始写作我的研究计划书时,你

强调我应该用"如何"和"什么"及"为什么"等词语开始我的研究问题,而不应该是询问是/否的问题。例如,我的第一个问题是,"这个项目会帮助学生理解数学概念吗?"当我整理访谈结果的时候,我终于理解了你的意思。我真正想要知道的是"这个项目是如何帮助(或不能帮助)学生理解数学概念的?"现在似乎很清楚,很奇怪我那时就是不理解。理解了这一点后我已经为自己改写了5个研究问题,并把那些新的问题包括进来,所以我希望改进了[论文]草稿中的问题,因为下周就要交稿。

提出研究问题

莱特(Light et al.,1990)指出,提出研究问题不是一个简单或直接的任务:

> 不要期望坐上一个小时就能够提出一系列详细而具体的问题清单。尽管你必须花时间才能做到这些——坐下来写——但是你最初的清单并不是最终的问题,你需要不断思考。一组好的研究问题,是在你思考并斟酌了广泛的研究主题之后,在时间中逐渐形成的(p.19)。

而且他们还警告说,"警惕还没有经历过程就想往前推的欲望"(p.19)。

下面的练习可以让你体验如何提出研究问题。这个练习不仅可以产生研究问题,它还可以帮助你把这些问题联结到研究设计的其他四个要素上,这样就可以使这些问题尽可能相关并切实可行。这些联结都是双行道(two-way streets),不仅要试着看到问题,或问题中的变化,以及其他四个要素提供了什么样的启示,还要看到你的研究问题对其他要素的变化有什么样的反应。

练习4.1 提出你的研究问题

和本书中大多数练习一样,这个练习要求你写一个备忘录,为你的研究对下面的问题进行说明。其中需要尽力把你初步的研究问题和研究设计的其余四个要素结合起来。就这一点来说,在回答第5、6项时,你需要尝试。这是个很好的练习。你可以重复这些练习,直到理解了自己的研究。

1.把任何已有的研究问题放到一边,开始绘制你的概念图(第3章)。图中你不能正确理解的地方在哪里,或你需要到什么地方验证你的思想?你的经验知识与已有理论的漏洞在哪里,或它们之间的冲突在哪里?这又提出了什么样的问题?在一项有助于你更好地理解这些现象的事情中,你能够学到什么?试着写下任何从概念图中发现的潜在问题。

2. 接着,用你最初的研究问题同概念图以及从图中所发现的问题进行比较。在回答这些问题之后,你还有什么仍然不知道?你的概念图给你的问题带来什么样的变化或增加了什么新东西?反过来,还有哪些地方本应该从你的研究问题获得启示而有所增添,而你的概念图上却没有增加?你打算怎样修改你的概念图?

3. 现在,用研究者身份备忘录再次经历同样的过程(第2章)。在一项能够帮助你实现这些目的的研究中你学到了什么?它提出了什么样的问题?反过来,你最初的问题与你实施这项研究的原因有何联系?回答这些具体的问题对你实现研究目的有何帮助?哪些问题是你个人、实践或知识上最感兴趣的?

4. 现在聚焦。你研究的中心问题是什么?这些问题如何形成一个整体来指导你的研究?你不可能研究这个题目的所有有趣的问题,所以开始选择。对质的研究来说,一般最大合理限度是3个或4个主要问题,但是每个主要问题可以有另外的子问题。

5. 另外,你需要仔细地考虑什么样的研究真正能够回答你提出的问题。把你的问题和可能运用的方法联系起来:通过这些方法以及由这些方法获得的资料能够回答你的问题吗?你需要用什么方法去收集回答这些问题的资料?反过来,你打算要做的这项质的研究能够建设性地说明什么问题?就你的计划来说,也许主要涉及要实施"思想试验":考虑实施研究的方法、收集什么样的资料以及如何分析这些资料。这部分练习非常有用,在你更具体地提出方法与效度问题时,可以重复运用。下一章的练习5.2也是说明这些问题。

6. 评价你回答研究问题的潜在效度问题。你需要排除什么样的效度威胁和其他可能的解释?你会犯什么错?而这与你提出问题的方式有什么关系?

不要总是想着可以准确地提出你的研究问题,或具体详细地测量研究对象或获得能够回答研究问题的资料。尽量提出一些有意义而且重要的有回答价值的问题。研究中,可行性是一个重要的问题,但在一开始就关注这个问题可能会毁了具有潜在价值的研究。我的经验是:几乎所有的重要问题都可以通过某种研究而得到一定的回答。

另外一个重要的步骤是和一小群同学或同事分享你的问题以及对问题的反思。询问他们是否理解这些问题以及为什么这些问题值得研究,他们对这些问题有什么建议或修改,以及他们看到在回答这些问题时有什么问题。如果可能的话,把讨论录下来,随后,要听录音并做笔记。

方法:你真正要做什么 5

在这一章中,我将讨论在设计实施研究中所涉及的一些关键问题。这些问题除了质的资料收集(主要是参与观察与访谈),还包括同研究对象建立研究关系、选择现场和参与者以及分析收集的资料。这里关注的焦点是如何把特定的方法设计运用到一项质的研究中,而不是该如何真正做质的研究。因为我假设你已经知道(或正在学习)如何做质的研究。

首先,我想强调的是,并不存在一个指导如何做质的研究的"食谱(cookbook)"。对于任何询问有关质的研究方法的问题,最恰当的回答几乎都是"看情况而定(it depends)"。研究方法的选择取决于具体情境和你研究的问题,以及设计中的其他要素。选择方法最基本的要求是看这种方法在你的研究中的真正应用效果,用在某项研究中非常有效的方法在另一项研究中可能会完全失败。这里我想讨论的是你在选择方法论中所依赖的事情——在设计研究方法时需要考虑的问题。

另外,质的研究中的"资料"几乎可以包括在你研究过程中所听到的、看到的或通过其他途经传达给你的任何东西,而且在你想要理解的研究问题或情境中,并没有什么"不可接受的证据"(然而,有些证据在伦理道德上却禁止在你的写作中引用,如果引用会侵犯秘密或隐私,或者可能有损特定的个人)。质的资料的来源不限于特定的"方法",正如前面所提出的,在质的研究中,你就是研究工具,你的眼睛、耳朵就是你用来理解现象的工具。在设计研究方法的时候,你应该始终考虑,任何非正式的资料收集方法都是可行的,包括"溜达(hanging out)"、随机谈话以及偶然观察。在访谈研究中,这一点特别重要,因为在访谈研究中这些信息可以提供重要的背景知识、访谈的其他视角以及检验你的访谈资料。正如德克斯特(Dexter,1970)所强调的:

> 任何人都不要指望主要依靠访谈资料就可以事先设计好或资助一项完整的研究,除非访谈者有足够的相关背景确保他们能够从访谈对话中

获得意义,或者说除非有一种合理的希望,希望能够随便看看或以某种方式观察,就能够知道询问什么是有意义而且是重要的(p. 17)。

这种资料应该系统地记录在备忘录或田野笔记中。

结构的方法和非结构的方法

在质的研究设计中,一个很重要的问题是你在多大程度上能够事先确定你的研究方法,而不是在研究过程中提出或修改这些方法。有些质的研究者认为,由于质的研究必然是归纳性的、"扎根的",所以任何具体方法的预先构建都会导致缺乏灵活性,失去临场智慧,从而造成在分析资料中方法论上的"隧道视野(tunnel vision)"。这种观点一般可以从哲学或伦理上得到论证,而结构的方法则等同于量的研究、实证主义,或造成了研究者与被研究者之间权利的不平等。人们在讨论选择结构的方法还是非结构的方法时,很少承认彼此的相对优点与缺点(特别例外的情况见:Miles & Huberman, 1994; Robson, 2002; Sayer, 1992)。

结构的方法能够保证各种超越个人、时间及研究者等来源的资料之间的可比性,因此在回答变量问题时特别有用,变量问题研究的是事情之间的差异。相反,非结构的方法允许研究者集中研究特定的现象,这些现象不同于其他现象,因此分别需要有针对性的方法。他们放弃普遍性与可比性,而追求内在效度与情境的理解,所以在揭示导致特定结果的过程方面非常有用,迈尔斯与休伯曼(Miles & Huberman, 1994)把这种关系叫做"本地因果关系(local causality)"(cf. Maxwell, 2004a)。

不过,迈尔斯与休伯曼(Miles & Huberman, 1994)也警告说:

> 当经验丰富的研究者有充足的时间,打算研究异域文化、陌生(understudied)现象或极其复杂的社会现象时,高度归纳、松散的研究设计是有意义的。但如果你对质的研究比较陌生而且在一个熟悉的文化或亚文化内研究一个需要深入理解的现象,一个松散、归纳性的设计就会浪费时间。数月的田野工作与庞大的案例分析也许只能产生一些陈词滥调(p. 17)。

他们还指出预构(prestructuring)研究方法减少了你需要处理的资料数量,简化了必要的分析工作(1994, p. 16)。

总体上,我还是同意迈尔斯与休伯曼的评价,但是我认为因为参加多现场研究才使得他们更多地倡导预构的研究方法,这对多数单一现场研究未必合适。然而,和其他人几乎一样,他们只是用单一维度来看待预构的研究方法,并用像硬对软、紧对松这样的隐喻来看它。这些隐喻除了它们的单一维度关

系外，还有很多价值内涵（虽然它们对于不同的人具有不同的意义），所以它会妨碍你在具体设计中的判断，也不利于在单独设计中结合其他更好形式的预构设计方式。这些隐喻会使你忽略或忽视其他多样化的研究方法，不然的话，你的研究会更加多样，就不只是用预构的数量，而是如何运用预构的方式来设计[1]。

例如，菲斯汀根、里科与斯盖特（Festinger, Riecker & Schachter, 1956）在一项有名的世界末日崇拜的社会心理学研究中，运用了一个极端开放的方法收集资料，他们主要依靠崇拜活动中隐藏的参与观察的描述性田野笔记。然而，他们运用这些资料对一个明显建立在先前理论基础上的假设进行了肯定性的验证，而不是归纳性地提出新问题或理论（cf. Maxwell & Loomis, 2002, pp. 260-263）。相反的是，通常称为人种学或认知人类学方法取向的研究（Spradley, 1979; Werner & Schoepfle, 1987）却运用高度结构化的资料收集方法，但在解释这些资料的时候却大量应用归纳性的方法，很少运用预先建立起来的类别。因此，你面临的选择主要不是是否或在什么程度上预构你的研究，而是你以什么方式去做，以及为什么这么做。

最后，需要记住的是，你可以为研究的某些方面制订出一个非常详细的尝试性计划，但是要留有可能性的空间，以便在需要时可以进行重大的修改（见布罗德里克研究设计的演进，见例 1.1）。研究中，你在多大程度上预构预期的研究方法和你留有一定的灵活性以便于修改计划是不一样的。当需要新的抽样计划、不同的资料以及不同的分析策略时，则需要临场的智慧。如前面所说，任何研究都隐含一种设计，只是有的不很明显而已。逃避设计的选择也许只能说明你没有审视隐含在你思想中的设计，没有认识到这些隐含的选择所具有的影响。密切关注这些影响对建立一个设计非常有益，它使你能够回答你的问题，促进你的研究目的的实现，而且能够为你省却很多的麻烦。

我把质的方法看成是四个主要构成因素，这也即是在实施质的研究中你真正要做的：

1. 你建立起来的研究关系。

2. 现场和参与者的选择：你选择观察什么样的现场或访谈什么样的个人，以及要用其他什么样的资料来源。

3. 资料收集：如何收集你要应用的资料。

4. 资料分析：你如何处理这些资料，使它们变得有意义。

与通常所讨论的研究设计相比，这种对"方法"的界定更加宽泛。我之所以赞成这种定义是因为我认为，所有的这些要素都是研究实施的重要组成部分，而且都影响到你结论的价值与效度。因此，把这些要素当作设计选择来思考是有益的——它们是你在设计研究时就应该考虑的关键问题，而且在研究实施时还要重新思考它们。在本章的其余部分，我将讨论我认为最重要的一

些问题,它们会影响你对这些要素的选择。

协商研究关系

研究中你同参与者所建立的关系[还有其他人,有时这些人被称为"守门员(gatekeepers)",他们可以帮助或者阻碍你的研究]是你研究方法的基本组成部分,所以如何建立并协调这些关系就是一个关键的设计选择。博斯克(Bosk,1979,p. ix)指出,田野工作是一个"身体接触"运动,而你的研究关系促成并构成这种接触。反过来,你不断地和参与者的接触继续重构了这些关系。这两个方面就是哈默斯利和阿特金森(Hammersley & Atkinson,1995,p. 16)所说的"返身性(reflectivity)"——这就是研究者自己也是他/她所研究的社会世界的组成部分。

很多质的研究的书中,把这些关系定义为"准许进入(gaining access)"现场(Bogdan & Biklen,2003,pp. 75-80;Glesne,1999,pp. 39-40),或者叫做"协商进入(negotiating entry)"(例如,Marshall & Rossman,1999,p. 82)。虽然在协商关系中,这是一个重要的目的,但是这样的概念也许会让你感到,这种关系一旦"实现"了,就不需要进一步的关注。协商关系的过程远比这些概念所表达的要复杂得多。协商关系不但特别需要与你所要研究的人们不断地协商和再协商你们的关系,而且也很少接近完全进入。当然,成功的研究并不需要完全的进入,你所需要的关系是要允许你合乎道德地获得回答你研究问题的信息。

用"亲善(rapport)"定义你们的关系也是有问题的,因为这个概念代表的是一种由单方面连续变量所决定的关系,而没有强调关系的本质。塞德曼(Seidman,1998,pp. 80-82)强调指出关系有可能过分亲善,也可能不够亲善。但我想强调的正是这种亲善以及亲善程度才是需要批判的。一个参与者可能很机智地参与访谈,但却没有揭示个人内在的东西,而对有些研究,这种关系也许是很理想的。反过来,有些人面对陌生人时也许对自己个人的事情非常开放,因为他们从来没有期望再见到这些陌生人,所以他们反而不愿意对这些个人的事情进行任何批判性的反思。

因此,研究中你同参与者的关系是一个复杂而又变动的实体(entity)。在质的研究中,研究者是研究的工具,研究关系是研究得以实施的手段。这种关系不仅对研究的参与者有影响,而且对你自己也有影响,因为研究者也是人。除了这些,这种关系还影响到研究设计的其他部分,特别是你建立的研究关系会有利于或妨碍研究设计的其他要素,例如选择参与者和资料收集。例如,在我对因纽特社区所做的论文研究中,在一个月交往的基础上我和不同的家庭约定一起住。和一般人类学家相比较,我可以更加广泛地获得有关他们家庭

的详细信息,因为一般人类学家通常只是和少数的个人或家庭建立了密切的关系。然而,这种约定的协商方式使我很难同那些没有一起居住的家庭发展工作关系(Maxwell,1986)。拉比诺(Rabinow,1977)介绍了一种明智的方法,说他与摩洛哥受访者之间变化的关系如何影响他的研究计划,而博斯克(Bosk,1979)解释了他与自己所研究的医生之间的关系如何既帮助又阻碍了他的研究。质的研究者还有很多其他对研究的介绍,也都提供了类似的洞见。我不想用一些只是部分可推广的“指导方针”对它们进行总结,我希望读者大量地去阅读有关这个问题的文献,这样其他研究者的很多经验就能够丰富你的选择。

我想强调的是,这些都是设计选择的问题,而不仅仅是“实践”的问题,它们离不开你的设计。你不但要对你选择的具体研究关系(有意识或无意识地)进行反思,还要对在研究实施中所面临的关系以及这种关系对你研究的影响进行反思。如何选择涉及质的研究方法中更深层的问题,这超出了本书的范围,不过韦斯(Weiss,1994)对访谈研究原则的阐述总体上对质的研究也是有效的:

> 访谈中最基本的问题是要维持一种研究关系。你可以在提问时非常笨拙,也可以犯各种各样的错误,这些都可以原谅。当你回来听自己录音的时候,这些会让你惭愧和不安。但是你却必须要把受访者当作一个伙伴一起来研究,从而提取有用的材料(p. 119)。

除了这些考虑之外,你想要建立的关系中还会涉及观念的、伦理的以及政治的问题。近年,传统研究关系的主导地位受到其他研究模式的挑战,这些模式涉及研究者与被研究者之间很多不同类型的关系,而且有些情况完全打破这种区分。例如,托尔曼和布莱丹—米勒(Tolman & Brydon-Miller,2001)提倡质的研究中的“解释性和参与行动的方法”,这种方法是“关系性的,因为他们承认并积极构建研究者和参与者之间的关系,以及他们各自的主体性”(p. 5)。他们相信质的研究在同参与者合作的意义上应该是“参与性的”,从而产生对参与者和研究者都有用的知识,对个人和社会的转变都做出了贡献(pp. 3-4)。类似的,劳伦斯—赖特福特和戴维斯(Lawrence-Lightfoot & Davis,1997)批评把关系作为一种获得资料的工具或策略,而不是看作是一种联系的倾向,甚至在质的研究中也是这样(p. 135)。他们认为“复杂、流动、对称和互惠的关系——由研究者和行动者共同构成——反映了一个更加负责任的道德立场,而且可能会产生更加深刻的资料及更好的社会科学”(pp. 137-138),所以他们强调不断创造和再协商,从而形成信任、亲密和互惠关系。

然而伯曼(Burman,2001)警告说,质的研究中倡导的人道主义/民主议程,以及像“关系”、“平等”和“参与”等特定的目的,很容易成为维持现存权力关系的力量,而且她还认为“研究中进取……的特征最终总是成为政治事

务,而不是方法"(pp. 270-271)。我倡导研究设计中要包括研究关系,这并不是倡导任何特定类型的关系。尽管我非常赞同韦斯、托尔曼和布莱丹—米勒,以及劳伦斯—赖特福特和戴维斯的观点,但是合乎道德和政治这类关系(目的)却取决于特定情境(包括参与者的观点),而且这些关系应该能够经得起伯曼的这种批评。

无论方法论或政治观点是什么,记住你的"研究计划"在某种程度上总是对你研究中参与者生活的一种入侵。你需要考虑遵守和他人互动的规则,如果他们和你遇到的人不同,那么为了你研究的人们或环境,你要学习这些规则。这里要运用的一个基本策略是把自己放到他们的位置上,然后询问如果有人对你做了你想要做的,你会有什么样的感觉,同时还要考虑到文化和标准上的差异。正如艾耶尔(Eeyore)所说:"稍许的考虑并替别人想一点,事情就完全不一样。"

最后,考虑你能够给予参与者什么,以回报他们因为你的研究所花费的时间和带来的麻烦。为了让人们感到这是一种值得经历的体验,而不是仅仅"被利用",你能够做些什么?这包括在你研究的现场帮人们解决困难、给予他们小礼物或服务等,甚至是专注地倾听。给予什么才是适当的,这取决于情境和个人以及你要别人做什么,但某种诚挚的感谢几乎总是必不可少的。正如我的一个学生,凯罗琳·琳斯(Caroline Linse)提醒我说:"除非你发出了感谢信,否则访谈就没有结束。"

例 5.1 在研究实践中协商关系

博比·斯坦妮丝(Bobby Starnes),是一位有着丰富经验的博士,她做过教师,也做过行政管理人员,而且还担任过长期合作决策的政治职责。她来到哈佛大学教育学院,看看自己学习的儿童教学方面的知识是否能够应用到与成人打交道的工作中。当她正准备一项能够运用并验证自己思想的博士研究时,却被聘为日常护理中心的主任,为一群低收入人群服务。这个中心以前采取的是自上而下的管理方式,效率低下。她打算在自己的论文中研究:当她要在这样的情境中实施一系列共同决策时会发生什么——这个体系如何推进,以及它如何影响员工的士气、表现及成就。

同其他研究不同的是,博比的研究要求她与研究参与者建立一种非常不同的关系。她既是他们的老板又是一个研究者,因为她想要理解他们对她领导的组织变革的看法。另外,她的政治观点使得她要设计一项这样的研究:参与到现实世界的行动中以改善人们的生活,而不是象牙塔式的研究。这样的结合既有可能引起重大偏见又有可能造成对资料的歪曲,但同时也为理解组织变革过程提供了独特的机遇。因此,在她的研究中,参与者必须要敞开他们的思想和情感,他们必须要信任她,相信她不会用收集到的材料来伤害他们。

博比可以建立一种组织气氛，在这样的气氛中员工敢于发表他们的意见并表达不同意见，而且在这样的氛围中他们相信她不会因为知道了什么就违反信约或对他们采取行动，这样她就能够实现自己的目的（很明显，这不是一个轻松的任务，要想实现这些目的需要她发挥所有的技能与经验。要详细了解她是如何实现这一点的，见：Starnes，1990）。没有这种关系，她的研究结论就不可信。然而，博比并不认为有了与职员之间的这种关系，就能够自动消除歪曲与隐瞒的问题。她还通过匿名调查问卷来收集资料以及让另一位研究者实施最后的访谈。

因为这些问题的影响对每个研究都是独特的，所以处理这些问题的最好办法就是在你自己的研究情境中考虑它们。下面的练习会帮助你思考这些问题。

练习 5.1　反思你的研究关系

这个练习需要写作备忘录来进行反思：你计划的研究中涉及的参与者和其他重要人物的关系（真实或设计的），你将如何表述你自己和你的研究，以及你期望如何安排研究并报告你的结果。当你写作这个备忘录的时候，需要记住以下这些问题：

1. 你已经同要研究的人们或现场建立了什么样的关系，或打算建立什么样的关系？这些关系是如何发展的，或你打算怎样开始协商这些关系？你为什么打算研究这个问题？你对这些关系能够（或已经）帮助或促进你的研究是怎样考虑的？你还能够建立其他什么关系，这些关系有什么优点和不足？

2. 你认为在研究中同你互动的这些人如何看待你？这将如何影响你同他们的关系？为了使他们可以更好地理解你，你能够做什么？（如果需要的话）你如何改变他们对你的看法？

3. 研究将怎样实施以及你将怎样报告研究结果，就这样的问题，你打算和参与者达成什么样的明确的协议？你认为对于这个问题这些人（和你）具有什么样的未明确表达的理解？研究中的未明确和明确话语如何影响你的关系和研究？这些需要讨论或改变吗？

4. 对这些问题的考虑提出了什么样的伦理问题？你打算如何处理这些问题？

由于有了研究问题的备忘录（练习 4.1），这个备忘录就值得和同事或同学讨论。

选择现场和参与者

选择在哪里实施研究以及研究包括哪些人(传统所谓的"抽样")是研究方法的基本组成部分。即使个案研究也涉及选择这个案例而不是其他案例的问题,以及需要在这个案例内的抽样选择。迈尔斯与休伯曼问道:"既然知道一个人不可能研究每一个地方的每一个人所做的每一件事,即使在个案中也是如此,那你又如何限制一项研究的参数呢?"(Miles & Huberman, 1984, p. 36)。他们认为:

> 只要用抽样概念的框架思考就是一剂健康的方法论药剂。如果你采访某一类受访者,就需要考虑他们为什么重要,而且还要考虑访谈他们中的其他人。这是一种很好的控制偏见的练习。
>
> 记住你不仅对人进行抽样,而且也对现场、事件及过程进行抽样。把这些参数和你的研究问题对应起来,然后考虑这些选择是否典型、高效地回答了这些问题,这些在抽样中都是非常重要的事情。在研究一开始就迅速进入头脑中的这些现场、事件及过程也许在相关程度以及提供资料方面并不是最好的。对这些进行系统的回顾可以让早先以及后来的抽样选择更加敏锐(1984, p. 41)。

迈尔斯与休伯曼(Miles & Huberman, 1994, p. 27-34)和利坎普特与普莱斯尔(Lecompte & Preissle, 1993, pp. 56-85)就整个抽样选择问题进行了富有价值的讨论,在此,我不重复他们的所有建议。我只想谈谈各种不同抽样方法的目标(purposes),以及与这些选择相关的一些具体考虑。

首先,"抽样"这个概念对于质的研究来说是有问题的,因为这个概念意味着它"代表"所抽样的群体这样一个目标。量的方法书中一般只承认两种主要的抽样:概率抽样(例如随机抽样)与方便抽样(例如, Light, Singer, & Willett, 1990, p. 56-57)。在概率抽样中,群体的每一个成员都有一个已知的、非零的被选择的可能性,并允许从样本到相关人群的统计性推广。赖特等认为"概率抽样是高质量研究的模范"(Light etal., p. 56),这是一个非常流行的观点。因此,任何非概率抽样都被看作是方便抽样,而且遭到强烈反对。

对于质的研究来说,这种观点忽视了这样的事实,即选择现场和研究对象的具体方法既不是概率抽样也不是方便抽样。而是属于第三类,我把这种抽样叫做目的性选样(purposeful selection)(Light, Singer, & Willett, 1990, p. 53);其他概念还有目的性抽样(purposeful sampling)(Patton, 1990, p. 169)和基于标准的选样(criterion-based selection)(LeCompte & Preissle, 1993, p. 69)。这是一种方法策略,通过精心选择特定的场景、人物或事件以便获得其他选择中

无法获得的信息。例如，韦斯认为，很多质的访谈研究根本不用“样本”，而是用座谈小组（panels）——“只有他们才能够提供丰富的信息，因为他们是某一个领域的专家或者享有亲历一些事件的特权”（Weiss，1994，p. 17）。这是一种形式的目的性选样。质的研究在选样中，最重要的考虑是：选择那些能够为你提供信息、回答你的研究问题的时间、现场与个人。

巴顿（Patton，1990，pp. 169-186）和迈尔斯与休伯曼（Miles & Huberman，1994，pp. 27-29）介绍了很多类型可以应用在质的研究中的抽样方法，几乎所有都是各种形式的目的性选样（purposeful selection）。巴顿只是在警告应用“方便抽样”时才提到这个概念，并声称：

> 虽然确实需要考虑方便与成本，但如果从方法上考虑了如何从选取的有限案例中最大地获得最有用的信息之后，这两者应该都是不需要考虑的因素……方便抽样既没有目的也没有策略（p. 181）。

不过韦斯（weiss，1994，pp. 24-29）认为，在有些情境中——例如，当想要了解一群难以进入的人群时，或人群中相对很少的一类人时，而且没有相关资料存在，像“家庭丈夫”——方便抽样是研究得以继续的唯一可行方法。他列举了好几种最大利用这种方便样本价值的方法策略[2]。

在大样本的质的研究中（例如，Huberman，1989）推广是一个重要的目的，所以随机抽样就是一种有效而且通常是恰当的方法。然而，在样本小的时候，由于样本中存在高度变化的可能性，这时简单随机抽样就不是一个好方法。大部分随机抽样的优势取决于一定规模的大样本，其中变化将不起作用。赖特等人在讨论选择现场时说，“现场数量有限时，就要考虑目的性选样，而不是依赖于随机的特征”（Light et al.，1990，p. 53）。这种逻辑也同样适用于选择访谈对象与观察现场。

在小规模质的研究中，也有一些情况可以应用随机抽样。博比·斯坦妮丝在一个日常护理中心的共同决策研究中（例 5.1），当志愿者越来越多，而她又无法全部访谈的时候，她对中心人员运用了分层随机抽样，目的是避免在选择受访者时有偏爱倾向。然而，在一个案例中，她改变了随机选择，目的是吸纳一个观点，否则这个观点就被遗漏了（Starnes，1990，p. 33）。

目的性选样至少有四个可能的目的。克雷斯威尔（Creswell，2002，pp. 194-196）还列举了其他的目的，但我认为这四个最重要。第一个目的是选择的现场、个人或行为要具有代表性或典型性。因为，正如上面所提到的，随机抽样只有在大规模样本时，才有可能实现这种目的，所以精心选择已知为典型的案例、个人或情境，这样对结论能够合理地代表群体的每个成员就更有信心，而不是依赖于吸收了大量随机或偶然变化的同样规模的样本。

目的性选样能够达到的第二个目的与第一个相对——正确地理解群体的异质性。这里的目的是为了保证结论适当地代表整个变化范围，而不仅仅是

这个范围的代表性的成员或一些"平均(average)"子集,古巴与林肯(Guba & Lincoln,1989,p. 178)把这叫做"最大变化"抽样。这种抽样最好是界定群体变化的维度,使得这些维度与你的研究直接相关,并系统地选择在这些维度中最可能发生变化的那些个人、时间或现场[3]。想在这种方法与选择一个更加同质的样本之间取得平衡,你就无法获得研究中特定的案例、现场或个人的资料,你就不能深入地讨论典型案例。

第三个目的可能是有意识地检验这些案例,它们对你研究开始所用的理论或者随后提出的理论都是至关重要的[4]。极端案例通常为这些理论提供关键的验证,而且能够以某种方式照亮现象,而代表性的案例却不能。例如,威伊沃克(Wievorka,1992)描述了一项研究,其中,研究者为了验证工人阶级并没有被中产阶级社会同化的观点,所以选择了一个非常不利于这种立场的案例:非常富裕的工人,发现他们依然保持一个清晰的工人身份,这为他的结论提供了一个比研究"典型"工人更加令人信服的论据。

目的性选样的第四个目的是能够建立特定的对比,从而照亮现场或个人之间的差异原因。与量的研究相比较,这种对比在质的研究中并不多见,因为对比性的设计通常用于多案例质的研究以及混合研究中(Maxwell & Loomis,2002)。但在小规模的质的研究中明显的对比通常没有什么效果,因为任何群体中少量的案例限制了从群体差异中获得肯定结论的能力。另外,强调对比可能会使你的研究偏向于分析差异(变量理论),就像在第4章中所描述的一样。这样你就忽视了质的研究的主要优势,即它能够解释特定现场或案例的本地(local)历程、意义以及背景影响因素。

在很多情境中,选择抽样需要具有相当的有关研究现场的知识。在对一个院系课程标准的研究中,马格里斯(Margolis,1990)只能访谈一小部分学生,所以就需要提出一些标准来选择研究对象。她的论文委员会(我是其中成员之一)建议她应该访谈大二与大四的学生,认为这会为她提供多样可选择的观点。然而,当她咨询系里的老师,他们却告诉她大二的学生对系里的情况太陌生,不能完全理解课程的标准,而大四的学生太专注于他们的论文以及为毕业做准备,所以他们不能提供更多的信息。这样大三的学生就成了唯一合适的选择。

选择抽样还应该考虑进入现场与收集资料的可行性、你与研究参与者的研究关系、效度问题以及伦理。例如,在玛莎·芮根·史密斯研究医学院的教师如何帮助学生学习基础科学中(见附录A),她之所以选择四位获奖的教师是因为:这些教师很有可能会表现出她感兴趣的现象(目的性选样),而且因为(作为一个获奖的同事)她同他们有着密切的同事关系,这会给她的研究带来方便。另外,作为模范教师,他们对自己的教学很可能会非常坦率,不会担心研究发现什么可能不利于他们的信息,这样就不会引起伦理问题。

质的研究中有一种具体的选样问题叫做"关键受访者偏见(key informant

bias)"(Pelto & Pleto,1975,p.7)。质的研究者有时依赖于一小部分受访者提供大部分资料，甚至有时有意选择这些受访者，这样他们提供的资料本身似乎是有效的，但是这却不能保证这些提供者的看法具有代表性。另外，普盖伊(Poggie,1972)证明认为，关键受访者自己认为他们的信息有很大的同一性，但实际却并非如此。人们逐渐意识到文化群体融入了大量的差异性，所以不能想当然地认为它依然是同质的(Hannerz,1992;Maxwell,1995,1999)。因此，你需要一个系统的抽样，这样就可以表明关键受访者的陈述代表了整个群体(Heider,1972;Sankoff,1971)。

选择资料收集的方法

很多关于质的研究方法的书中都大段地介绍了各种质的资料收集方法的优势与不足(Bogdan & Bilken,2003;Patton,2001)，所以这里我不想重复这些讨论。我想说明选择与运用各种资料收集方法中的两个主要概念问题：研究问题与资料收集方法之间的关系，以及不同方法的三角检验(如前面所讨论的，结构的方法与非结构的方法的相对优势在设计资料收集方法中也是一个重要的考虑)。

研究问题与资料收集方法之间的关系

这里我想要强调的是，你所运用的收集资料的方法(包括你的访谈问题)和你的研究问题之间没有必然的相似性或逻辑演绎关系。两者区别明显，而且分别构成你设计的独立部分。这也许是一个令人困惑的原因，因为研究者经常谈论要使他们的研究问题"可操作化"，或把研究问题"转换成"访谈问题。这种语言是逻辑实证主义对待理论与资料之间关系的残留，这样的观点几乎已经完全被哲学家所抛弃(Phillips,1987)。所以不能机械地把研究问题"转换"为方法，因为你的方法是回答研究问题的手段，而不是研究问题的逻辑转换。方法的选择不仅依赖你的研究问题，而且取决于真实的研究情境，还要考虑如何在这种情境中最有效地获得你所需要的资料。

关于访谈问题，科克与弥勒(Kirk & Miller,1986,pp.25-26)提供了一个很好的例子，他们在秘鲁研究了人们如何利用可可叶子。他们有关利用可可的开放性的问题多数是直接从研究问题中拿来的，所以得出了一些看法一致、数量有限的思想和实际做法，仅仅证实了那些他们已经读过的有关可可的知识。挫折与失望使得他们开始问一些没有逻辑的问题，如"你什么时候把可可给动物?"或"你怎么发现你不喜欢可可?"没有了防卫，他们的受访者开始敞开谈论他们对可可的个人体验，这些体验的意义反而比前面的资料更有价值。

这是一个极端案例,但其中的道理对任何研究都是适用的。你的研究问题构成你想要理解的事情,而你的访谈问题就是为获得这种理解而要询问人们的问题。提出好的访谈问题(以及观察方法策略)需要创造力与智慧,而不是机械地把研究问题转换成访谈指导提纲。它基本上取决于访谈问题和观察方法策略如何在实践中发挥作用。

这并不意味着要向你的受访者隐瞒你的研究问题,或把受访者当作实验对象来操纵,从而获得你想要的资料。这在前面"协商研究关系"这一章中已经讨论过。卡罗·吉琳根(Carol Gilligan,个人交流)强调询问受访者"真实问题"的价值,询问你对答案真正感兴趣的问题,而不是编造一些问题,引出特定的资料。当你询问真实的问题时,你就创造了一个平等、合作的关系,受访者就能够把自己的知识带到研究问题中,其结果也许出乎你的意料。

研究问题与访谈问题之间缺乏直接的逻辑联系对你的研究有两个主要影响。首先,你需要尽最大可能地猜测,具体的问题将如何真正在实践中发挥作用——人们会怎样理解这些问题,他们可能会怎样回应。尽量把自己放到受访者的位置上,想象你会对这些问题作出什么反应(这是另外一种"思想试验"的运用)。然后从其他人那里得到反馈,看他们是如何看待这些问题(和访谈提纲一起)的作用;第二,如果可能,你应该尽可能找一些类似的受访者,在他们那里预试(pilot-test)你的访谈提纲,从而确定这些问题是否像意料的一样起作用,以及需要做哪些修改(见例 3.4)。

另外,在获取信息的途径中,还有一些文化、背景和关系不适合或不利于进行访谈或询问问题的情形。布里格斯(Briggs,1986)描述了他在新墨西哥北部的一个西班牙语社区对传统宗教木雕的研究中,社区文化规范如何使得他计划的访谈完全无法实施,当他想坚持的时候发现多数情况下毫无作用。情境迫使他寻找适合这种文化的方式来研究这个问题,即通过学徒方式。类似地,迈克·阿加(Mike Agar)在研究海洛因消费中,发现不能在街上问问题。首先,这样做就会引起怀疑,意味着你要把这个人的信息传达给警察,或用这种方式对他进行欺骗或抢劫。第二,问问题显示出你不是"熟悉内情的人(hip)",因此不属于那里(Hammersley & Atkinson,1995,p. 128)。哈默斯利和阿特金森(Hammersley & Atkinson,1995)还提供了其他例子说明传统的访谈可能不合适或不起作用(pp. 127-130),布里格斯(Briggs,1986)也揭示出采访把盎格鲁—美国人的话语标准强加给参与者,这可能会损毁研究关系或减少获取有用信息的数量。

很明显,问题与方法之间逻辑关系的缺乏也适用于观察与其他资料收集方法。和访谈一样,你需要预试,在研究现场,应用特定的观察方法或其他方法,你到底能够收集到什么信息。如果可能,你应该预测(pretest)这些方法从而判断它们是否确实能够帮你获得这些信息。即使在一项精心设计的研究

中,你的资料收集方法也可能要经历一个长时间的聚焦与修改的过程,从而确保它们能够帮你获得回答研究问题的资料,并能够解释这些回答可能存在的任何效度威胁。

资料收集方法的三角检验

三角检验(triangulation)的一个方面就是运用多种方法和渠道收集资料(Fielding & Fielding,1986)。你的结论可能只是反映了系统的偏见或只限于特定渠道或方法,三角检验不但降低了这种方法策略之不足所带来的危险,而且让你对研究问题获得一个更加广泛而正确的理解。在第6章,我将把三角检验作为处理效度威胁的一种方法,进行一般的讨论。这里我想把讨论的焦点放在运用各种不同的资料收集方法上面。

博比·斯坦尼斯的研究(例5.1)为我们提供了一个利用三角检验的很好例证。她运用了四种来源的资料(一线护理人员、她的管理团队、她自己的笔记与日记以及中心记录)和好几种不同的收集资料的方法。例如,职员的资料是通过日记、正式或非正式的访谈、参与中心的活动以及匿名调查问卷获得的。多种渠道与多方法收集资料使她的结论比只限于一种来源或方法具有更高的信度。

一个制约三角检验的思想是,人们广泛(虽然一般不明显)假定:观察法主要用来描述行为与事件,而访谈法主要用来获取行动者的观点。确实观察的直接结果是描述,但这对于访谈也同样是真实的:访谈让你描述受访者所说的,而不是对他们观点的直接理解。对某人的观点提出一种解释本来就是对他或她的行为描述的一种推断(包括口语行为),无论资料是源于观察、访谈或其他来源如书面文献等(Maxwell,1992)。

访谈一般是理解某人观点的一种有效、合法的途径,观察使你能够对这种观点进行推断,而这种推断你却不能仅仅通过访谈资料获得。这对获得缄默理解与"应用中的理论",以及参与者愿意直接在访谈中表达的各个方面的观点,都特别重要。例如,观察一位教师如何在科学课上回应男生与女生的问题,我们就可以更好地理解这位教师对待性别与科学方面的真实观点,而这仅仅通过访谈却无法得知。

反过来说,尽管观察为了解人们的行为和行为发生的背景提供了一种直接、有效的方法,然而访谈也是一种获取行动与事件描述的有用方法——对于发生在过去的事件或者你无法直接观察的事件,它就是唯一的方式。访谈可以弥补在观察中丢失的其他信息,还可以用来检验观察的准确性。然而,为了使访谈达到这样的目的,你需要询问具体的事件与行动,而不只是提出只能得出普遍性或抽象意见的问题(Weiss,1994,pp. 72-76)。在这两种情况下,观察与访谈的三角检验可以提供比任何单独一种方法更为全面而准确的说明。

选择资料分析的方法

从概念上看,分析一般独立于设计,那些把设计看作是在资料真正开始收集之前的事情的研究者,情况更是如此。这里,我把分析看作是设计的一部分(Coffey & Atkinson,1996,p.6),看作是其本身也必须要设计的事情。任何质的研究都需要确定如何分析资料,而这些决定会影响设计的其他部分,而且也会受到设计的其他部分的影响。资料分析的讨论经常是研究计划书中最弱的部分,有些案例中,这种讨论完全是从一般性或从方法论的文本中摘取一些"样板式"的语言构成,对理解如何真正分析资料毫无意义。

质的研究中一个最常见的问题是让你的未经分析的田野笔记与录音记录堆积起来,使得最后的分析任务更加艰巨且令人泄气。有一句爬山者的格言说,有经验的爬山者在吃完了早饭后就立即开始吃午饭,而且只要他或她醒着就不断地吃午饭,只用很短的时间停下来吃晚饭(Manning,1960,p.54)。同样地,有经验的质的研究者在完成了第一次访谈或观察后就立即开始分析资料,而且只要他或她在进行这项研究就不断地分析资料,只是简短地停下来写报告或论文。海因里奇(Heinrich,1984)迅速分析生物资料的道理同样适用于社会科学:

> 在做研究项目中,我经常是,尽量当天就把我收集的资料绘制成图表。日复一日,图表上的标记让我知道我的进展。这就像一只狐狸追一只野兔。图表就是野兔的踪迹,而我必须和野兔保持近距离。我必须经常能够作出反应并调整方向(p.71)。

正如科菲和阿特金森所说:"我们决不要在没有分析资料的情况下就同时大量地收集资料"(Coffey & Atkinson,1996,p.2)。这是一种设计方法,而且如何分析也需要系统地设计(并在你的研究计划书中说明)。

质的资料分析方法

对于新手,分析资料也许是质的研究中最神秘的事情。就像资料收集方法一样,下面的讨论并不打算说明如何去做质的资料分析,关于分析质的资料有很多很好的资料,如博格丹与比克兰(Bogdan & Biklen,2003,第5章),科菲和阿特金森(Coffey & Atkinson,1996),埃默森、佛雷茨、肖(Emerson,Fretz, & Shaw,1995),迈尔斯与休伯曼(Miles & Huberman,1994),斯特劳斯与考宾(Strauss & Corbin,1990)、韦斯(Weiss,1994,第6章)等的作品。在此,我想对

各种方法作一个总体评论,并为质的分析提供一个理论工具,然后再讨论选择分析方法中的一些问题。

质的分析第一步是阅读访谈记录、观察笔记或有待分析的文献(Emerson et al. ,1995,pp. 142-143)。阅读访谈记录之前听访谈录音也是一次分析的机会,这就像是真实的转录访谈过程或重写并重新组织观察笔记草稿的过程一样。在阅读或听访谈的过程中,你应该记笔记或写备忘录,把你在资料中所看到的或听到的写下来,并就分类和关系提出初步的设想。

就这一点来说,你就有很多分析性选择。可以把它们分为三个主要类别:①备忘录;②分类策略(例如编码与主题分析);③连接策略(例如叙事分析)(Maxwell & Miller,n. d.)。不幸的是,很多文本和发表的文章只明确讨论编码的方法,这给人的印象是质的资料分析就是编码。其实,多数研究者也经常非正式地应用其他方法,他们只是没有把这些方法作为分析方法的一个部分来描述而已。我想强调的是,无论是阅读、思考你的访谈记录或观察笔记,还是写备忘录、提出编码分类并把他们应用到你的资料中,以及分析叙事结构和背景关系,所有这些都是重要的资料分析方法。这些方法的应用需要进行设计(而且实施),以便回答你的研究问题并解释效度威胁。

如第1章所讨论的,备忘录可以起到其他作用,与资料分析没有关系,例如反思方法、理论或目的。但是,备忘录也是质的分析的一种主要方法(Miles & Huberman,1994,pp. 72-75;Strauss & Corbin,1990,pp. 197-223)。当你在做资料分析的时候,应该经常写备忘录。备忘录不仅能够帮你捕捉对资料的分析性思考,而且它们还能够促进这种思考,激发分析智慧。

质的研究中主要的分类方法是编码,这同量的研究中的编码有很大的差异。量的研究编码是根据明确的、清晰的规则,把预先建立的一套分类规则应用到资料分析中,其主要目的是在每一类别中得出具体项目的频次;在质的研究中,编码的目的不是统计事情的频次,而是把资料"分开(fracture)"(Strauss,1987,p. 29),然后对它们进行重新分类,从而方便同类事情之间的比较,以及促成理论概念的提出。还有一种形式的类别分析需要把资料放到更宽泛的主题和问题中。

在设计分类分析中,一种重要的区分是我们所谓的"结构的(organizational)"、"内容的(substantive)"和"理论的(theoretical)"分类。但这些分类在实践中并不是完全分开的,而且交叉分类也是常见的,所以我认为概念区分是重要的。

结构的分类是在你访谈或观察之前就建立的宽泛领域或问题,或者是一般可以预期的领域或问题。麦克米兰和舒马赫(McMillan & Schumacher,2001)把它称为"主题(topics)"而不是分类,"主题是对一部分材料的主要内容的描述性称谓。这时,你不会问'说的是什么'这样的问题来确定该部分材料的意义"(p. 469)。例如在对一位小学校长让孩子留级的研究中,有这样一

些分类:“留级”、“政策”、“选择”及“后果”(p. 470)。结构的分类作用主要就像“二进制”一样整理资料,以便进一步分析。用它们作为章节或部分的标题来呈现你的研究结果,也许还是有用的,但它们真正在理解事情的分析工作中并不起多大的作用(cf. Coffey & Atkinson,1996,pp. 34-35)。

分析工作需要内容的分类和/或理论的分类,它们可以为理解现象提供某些洞见。这些分类一般可以看作是结构分类的次级分类,但它们一般并不是次级分类。因为你不可能事先就知道它们的意义,除非你早已对你研究的这些参与者及其背景非常熟悉或者正在应用一种已经提出的理论。它们对研究的题目隐含着某种承诺——它们可能是错的,而不仅仅是容纳资料的概念容器。

内容的分类主要是描述性的,在更大意义上它还包括参与者思想和观念的描述。它们同分类的资料保持着密切的关系,并不是先天地就包括一个更加抽象的理论。在前面提到的留级研究可以作为内容的分类例子:“留级就是失败”、“留级是最后的办法”、“自信是目的”、“父母愿意尝试其他选择”以及“不受(选择的)控制”(摘自 McMillan & Schumacher,2001,p. 472)。从参与者自己的语言和概念[通常所谓的主位分类(emic categories)]得来的分类一般是内容的分类,但很多内容的分类不是主位的,而是基于研究者对现象的描述。内容的分类一般都是通过对资料仔细的“开放编码”而归纳出来的(Strauss & Corbin,1998)。可以用这些分类为发生的现象提出一个比较一般的理论,它们自身却并不依赖这个理论。

比较起来,理论的分类是把已经编码的资料放到一个更一般或抽象的框架中去。这些分类既可以来自先前的理论,也可以是归纳提出的理论(在这种情况下概念和理论通常是同时提出来的)。它们通常代表的是研究者的思想[这就是所谓的客位(etic)分类],而不是表示参与者自己的思想。例如,像“本地主义(nativist)”、“补救主义(remediationist)”及“互动主义(interactionist)”这些概念,就是用来对前面教师关于留级观念的一种理论的分析(Smith & Shepard,1988)。

区分结构的分类、内容的分类或理论的分类非常重要,因为有些质的研究新手在正式分析资料中多用结构的分类分析,而不是系统地提出并应用内容的或理论的分类来得出结论。资料越多,建立内容的或理论的分类就越重要。无论你有多少资料,你不能把所有的与特定材料或理论重点相关的资料记在心里,你需要一个正式的组织恢复系统。另外,建立内容的分类对那些不符合现存结构的或理论的分类的思想(包括参与者的思想)是非常重要的。因为除非这些内容的分类被明确地放到类别中,否则这种思想就会丧失,或这永远也无法提出。因此,你的设计(和计划书)中应该包括提出内容的分类和理论的分类的方法策略。

连结策略(connecting strategies)和编码这样的分类在操作上差异很大。连结分析并不是把最初的文本“分开”成为不连续的片断然后再重新安放到

分类中，而是运用各种方法寻找文本中不同因素之间的关系（Atkinson，1992；Coffey & Atkinson，1996；Mishler，1986），目的是要在情境中理解资料（一般是一个访谈记录或其他文本材料，但不必然是）。和连结策略有关的例子包括一些类型的案例研究（Stake，1995）、传记和插图（Seidman，1998），一些类型的话语分析（Gee，Michaels，& O'Connor，1992）和叙事分析（Coffey & Atkinson，1996；Riessman，1993），"声音"阅读（Brown，1988）与微观民族志分析（Erickson，1992）。所有这些方法的共同特点是，它们主要关注的不是那些相似性关系，因为这些关系可以脱离情境而对资料进行分类，它们是要寻找把一个情境内的陈述与事件连结到一个统一整体中的关系。

在不同分类和主题之间寻找连结关系也可以被看作是连结分析中的一个步骤（Dey，1993），但它是更深入的一步，因为它是对先前分类分析结果的研究。这一步对建立理论是必不可少的，这也是分析的主要目的。然而，它却不能恢复最初分类分析中遗漏的情境联系。另一方面，一个纯粹的联合分析只能用于理解特定的个人或情景，却不能对现象提出更一般的理论。这两种方法都需要提供一个周全的说明（Maxwell & Miller，n. d.）。

分类方法和连结方法之间的差异对你的总体设计具有重要的影响。对于探究具体情境中事件的连结方式这样的研究问题，是无法通过一个唯一的分类分析方法来回答的（见例5.2）。反过来，一个有关情境或个人之间相似性和差异性的问题也不能只由唯一的一种连结方法来回答。你的分析方法必须和你要问的问题相一致。

例5.2 问题与分析之间的失调

一个基金会曾经邀请迈克·阿加（Mike Agar，1991）对他们委托的有关历史学家是如何工作的访谈研究报告作一个评论。研究者用计算机程序The Ethnograph按照主题对访谈进行切分并编码，然后按照同样的主题把这些分开的部分集合起来。报告讨论了每一个主题，并提供了历史学家讨论这些主题的例子。但是基金会认为这个报告没有真正回答他们的问题，研究应该回答历史学家个人如何思考他们的工作——他们链接不同主题的理论是什么以及他们如何看待他们的思考、行为和结果之间的关系。

回答后面的问题需要分析说明对每个历史学家访谈中的这些联合关系。然而，这个报告的分类分析却割裂了这种联合关系，损毁了每个历史学家具体情境中的整体观点，只是总体呈现共同关心的问题。阿加认为错误不在于The Ethnograph，这个程序在回答这种分类问题中非常有用，但这里却被错用了。正如他评论的，"The Ethnograph只能是人类学研究程序中的一部分。当这一部分被看作是全部的时候，这只能是一种不健康的标志：它可能直接让你用正确的答案来回答错误的问题。"（p. 181）

问题与方法的结合

要设计一项可操作的、建设性的研究,而且能够把设计传达给他人,你需要提出一个一贯的设计,其中各种方法协调一致,并同设计的其他要素形成一个整体。最关键的问题是它们要同你的研究问题相结合,但是,正如上面所讨论的,这主要是一种经验结合,不是一种逻辑结合。如果你的方法不能为回答研究问题提供所需要的资料,那么你要么就需要改变你的问题,要么就要改变你的方法。

评价这种一致性的一个有用工具就是矩阵(matrix),你可以在矩阵中列出问题,然后找出你的方法中的每个要素是如何帮助你获得回答这些问题的资料。这种矩阵揭示了你方法选择的逻辑。我选了一个例子来说明该如何运用矩阵[5](表5.1)。这样一个矩阵就像研究计划书的一个附录一样,非常重要。在这之后,我提供了一个练习,帮你为自己的研究创建一个矩阵。

练习5.2　问题与方法矩阵

这个练习有两个目的。第一个目的就是要把你的研究问题与研究方法结合起来——揭示出你的研究问题与选择(抽样)、资料收集以及资料分析方法之间的逻辑关系;第二个目的通过练习而获得运用矩阵这种工具的经验。矩阵不仅在研究设计中非常有用,而且在监督抽样与资料收集(Miles & Huberman,1994,p.94.)以及资料分析中也都非常有用。

不能把做这种练习看成是一个机械的过程,它需要你考虑你的方法如何才能够为你的研究问题提供答案。要实现这一点,一个办法是以你的问题开始,询问自己需要什么样的资料,如何获得这些资料,以及你将如何分析这些资料来回答这些问题。你也可以从其他方面开始:询问自己为什么想要用自己提出的方法来收集资料和分析资料——你将从中学到什么?然后检查你的研究问题与方法之间的这些关系,并在矩阵中把这些关系揭示出来。在做这些工作的时候,你需要修改提出的问题或设计的方法,或者两者都修改。记住这个练习的目的是帮助你选择方法,并不是把它作为你的最终形式。

这个练习有两个部分:

1.建立矩阵本身。你的矩阵应该包括以下栏目:研究问题、选择抽样、资料收集方法以及分析类型,但你可以增加其他你认为在解释设计的逻辑方面有用的栏目。

2.为你在矩阵中的选择写一个简短的叙述,证明其合理性。一种方法是对你每项选择的原理根据问题分别进行讨论;另外一种方法是把这些讨论作为矩阵本身的一个栏目(如表5.1)。

表 5.1 研究美国印地安薄弱高中学校(At-Risk High School)学生资料收集设计矩阵

我需要知道什么	我为什么需要知道	什么样的资料能够回答这些问题	我可以从哪儿获得这些资料	和谁联系进入现场	时间安排
美国印第安学生的辍学率是多少	为了评价美国印第安学生出勤对坚持上学的影响	学生出勤电子记录	考勤人员；校长的校务助理人员	乔·史密斯先生，高中助理校长；阿蒙达·琼斯博士，中学校长	8 月，建立学生数据库；10 月，更新；6 月，最后统计
研究中这些学生的学业成绩如何	为了评价学业成绩对美国印第安学生坚持上学的影响	参考考试标准；教师测验的分数；成绩报告单上的分数；学生档案袋	咨询办公人员	高中和中学的咨询顾问；一线教师	第一次集中，学期末；第二次集中，学年末
这些学生的英语熟练程度如何	为了评价语言熟练程度、学业成绩和坚持上学之间的关系	语言考评分数；调查教师课堂评价；ESL 等级	咨询办公人员；ESL 教师的办公人员	咨询顾问的考试记录；一线教师	搜集考试分数，9 月 15 日 教师调查，10 月 10—15 日 ESL 等级分数，秋季末和学年末；获得学生和家长的授意书，8～9 月
美国印地安学生讨厌学校的什么	为了发现是什么因素导致了美国印第安学生反学校的态度	正式和非正式的学生访谈；学生调查	学生辅导课上；学生单独会谈	高中和中学的校长；学生家长；一线教师	学生访谈，10 月—5 月 30 日 学生调查，5 月的第一周

学生高中后打算做什么	为了评价一贯高中后生涯计划在多大程度上影响高中学业的完成	学生调查;对上大学和就业的学生追踪调查	咨询办公人员;民族社会服务办公室;实习部;校友会	一线教师;学校人事处;以前的学生;社区社会服务人员	学生调查,5 月的第一周;跟踪调查,夏季和秋季
教师如何看待学生的能力	为了评价教师对学生成功的期待	教师调查;教师访谈	——	总务校长;一线教师个人	教师访谈,11 月(底层群体);教师调查,4 月(所有教师)
教师如何知道学生的家庭文化	为了评价教师的文化意识	教师访谈;教师调查;参与职业发展活动的日志	教师个人的教室和记录	总务校长;一线教师个人;教职发展助管人员	教师访谈,11 月(底层群体);教师调查,4 月(所有教师)
教师如何把学生的家庭文化和社区文化整合到教学中	为了评价学校文化和家庭文化断裂的程度	教师的教学计划;课堂观察;参与职业发展活动的日志	教师个人的教室和记录	总务校长;一线教师个人;教职发展助管人员	教学计划,12 月—6 月;观察,9 月 1 日—5 月 30 日;教职发展,6 月日程

资料来源:LeCompte & Preissle,1993

注释:研究问题:各种薄弱状况(at-risk conditions)在多大程度上导致了美国印地安学生的辍学。

(译者注:ESL 是 English as a Second Language 的缩写:英语作为第二语言)

注 释

1 这只是前面讨论的变量与过程之间区别的另外一种应用。我不是关注预构的程度和它的后果(把预构看作是一个变量,它可以影响其他变量),我关注的是在真实研究中运用预构的方式以及它如何影响设计的其他方面。

2 然而他也驳斥了一个广泛应用的观点,即认为从方便样本获得资料的推广性是无效的——样本的人口统计特征与总体之间的相似性。

3 这个过程类似于用来进行分层随机抽样的过程,其主要差异在最后的抽样选择是目的性抽样而不是随机抽样。

4 斯特劳斯(Strauss,1987;Strauss,& Corbin,1990,pp. 176-193)已经提出了一种方法策略,他称作"理论抽样(theoretical sampling)",这是第三种方法的一种变化形式。理论抽样是由研究过程中(而不是由先前理论)归纳性地提出的理论所促成的。它把那些与新建立的理论最相关的具体场景、个人、事件或过程挑选出来进行检验。

5 迈尔斯与休伯曼(Miles & Huberman,1994)的著作中有很多其他类型矩阵的例子。

效度:你会犯什么错 6

在电影《E. T. 外星人》中,影片结尾处有这样一幕:主人公和他的朋友们全力挽救 E. T.,帮他回到飞船上。一个男孩问道:"难道他不能悬空上去(beam up)吗?"主人公鄙视地看了他一眼,回答道:"这是真实的世界,佛瑞德。"

效度,就像到达 E. T. 的飞船一样,是你设计的最后一个要素。正如 E. T. 遇到的难题一样,我们无法"悬空(beam up)"而达到有效结论。这是一个真实的世界。遵从先前设计的程序并不能保证你结论的有效性。如布林伯格(Brinberg)与麦克格兰斯(McGrath,1985)所说,"效度不是一个可以用方法就可以购买的商品"(p. 13)。相反,效度取决于你的结论与真实世界的关系,而且没有任何方法能够完全保证你已经正确地理解了这种关系。

方法能够保证效度的观点是早期实证主义的特征。他们认为,科学知识可以安全地建立在资料的基础之上,最终成为一个无可辩驳的逻辑体系。尽管这种立场仍然充斥在各种研究方法的文本中,但是哲学家已经抛弃了这种看法(Phillips & Burbules,2000,pp. 5-10)。效度只是一个目标而不是一个产品,它绝不是什么可以证明的或想当然的东西。效度也是相对的:它只能在研究目的与情境的关系中进行评价,而不是一个脱离情境的方法或终结性特征(Maxwell,1992)。最后,造成效度威胁,使其难以置信的是证据,而不是方法。方法只是获得证据的一种途径,它可以帮你消除这些威胁。

实在论者认为,效度之所以不能归入到方法中,有两个主要原因。其一,如在本书呈现的模式中,我把效度当成质的设计中的一个显著要素,同方法区分开来。第二个原因是实用主义的:效度一般都被认为是研究设计中的主要问题,而我认为明确地把这种问题说出来很重要。普林斯沃斯凯与赛勒门(Przeworski & Salomon,1988)承认,研究计划书的读者希望得到回答的三个问题之一是,"我们怎么知道结论是有效的?"博斯克(Bosk,1979)也认为,"所有的现场调查工作若只由一个现场调查研究者来做就会引发这样的问题:我们为什么

要相信它?"(p.193)。研究计划书被驳回的一个常见原因就是缺乏对效度威胁的关注。直接把效度问题作为设计的一个要素可以帮你集中说明这个问题。

效度的概念

本书中，我是以非常直白、常识性的方式来应用效度的概念，用它来指一个描述、结论、说明、解释或其他描述的准确性或可信度。我认为这个概念的常识性应用同质的研究者一般理解的方式是一致的，这样就不会引出任何严肃的哲学问题[1]。应用"效度"这个概念并不意味着"客观真理"的存在，使任何描述都可以和它进行比较。"客观真理"的思想对于一个理论的效度并不是最根本的，而理论的效度确实是多数研究者希望达到的，也正是因为这样，才使得他们有理由把可信的描述与不可信的描述区分开来。所以你也不需要达到某种最终的真理，才认为你的研究有用且令人相信。

格尔茨(Geertz,1973)讲述了一个英国绅士在印度殖民地的故事，当他听说这个世界停在四头大象背上，而这些大象却站在一只大海龟的背上时，就问海龟站在什么上面。回答是另一只海龟上面。那么另一只海龟呢？"啊哈，先生，在那之后一直往下都是海龟。"(p.29)格尔茨的观点是，解释学人种志研究中没有"垫底的海龟(bottom turtle)"，所以根本没有彻底的文化分析。虽然我接受格尔茨的观点，但我要强调一个不同的经验：你不一定非要找到那只垫底的海龟才能够得出有效的结论。你只需要达到一只你可以安全站立其上的海龟。

正如坎贝尔(Campbell,1988)、普特南(Putnam,1990)及其他学者所宣称的，我们不需要一个独立观察者的"黄金标准"来与我们的描述进行比较，从而判断这种描述是否有效。我们需要的是能够拿这些描述与世界进行验证，让我们试图要了解的现象有机会来证明我们的理解是错误的。因此，效度的核心概念是效度威胁：一种你会犯错误的方式。这些威胁经常还有用其他的解释方式来定义的，或者是哈克与萨德勒(Huck & Sandler,1979)所谓的"矛盾假设(rival hypotheses)"。效度作为你研究设计的一个要素，它是由你用来寻找并尽量消除这些威胁的方法所组成。

在量的研究设计与质的研究设计中，它们各自处理效度威胁的方式存在着很大的差异。量的研究者和实验研究者一般试图提前对预期与非预期的效度威胁进行控制设计。这些控制包括群体控制、无关变量的统计控制、随机化抽样与分配、资料收集前的明确假设的提出以及统计检验的应用等。这些先期控制以匿名、一般的方式处理大部分的效度威胁。如坎贝尔所说，"随机化的目的是控制无数的'矛盾假设'而不必具体说明它们是什么"(Campbell,

1984,p.8)。

另一方面,质的研究者很少有这种预先计划的比较、抽样方法或"控制"可能威胁的统计操作等这样的优势,他们必须在研究开始之后努力消除大部分的效度威胁问题,运用研究本身所收集的证据证明"其他假设"是不可信的。在提出一个尝试性描述之后才说明具体的效度威胁,而不是试图通过研究设计先前特征消除这些威胁,这种方法其实比科学方法更为基础(Campell,1988;Platt,1964)。但是这种方法需要你找出具体存在的威胁,然后提出消除这些威胁的办法。

效度威胁的问题以及如何处理这些威胁是质的研究计划书中的关键问题。很多计划书的作者在讨论效度时容易犯这样的错误:他们只是用一般化、理论化的概念,提出一些抽象的方法策略如"加括弧"、"成员检验"及"三角检验",认为这样就可以保护他们的研究,避免效度问题。这种陈述通常显得像是"样板"——语言都是从方法书或成功的计划书中借来的,所以看不出作者对这些方法如何真正在计划的研究中应用有什么思考。计划书的这些部分经常让我想起那些用来驱走邪恶的魔咒,并没有讨论这些方法如何在实践中发挥作用,而对它们的应用似乎很大程度上是建立在对它们的超自然力量的信仰之上。

相反,质的研究计划书主要强调的应该是你将如何消除那些对你的说明与解释所造成的具体威胁以及其他可能性威胁。引用权威与祈求标准的方法不如提供一个明确的证据,说明描述的方法能够在所计划研究的情境中恰当地解决存在的具体威胁。玛莎・芮根・史密斯的计划书为我们提供了一个很好的例证。

两个具体的效度威胁:偏见与感应性

我前面已经说过,质的研究者一般把效度威胁看作是会导致无效结论的具体事件或过程,而不是看作需要控制的一般"变量"。很明显,我不可能列出一项质的研究结论的所有效度威胁,即使是最重要的效度威胁,就像库克与坎贝尔(Cook & Campbell,1979)试图为半实验研究所做的一样。我这里想要讨论的是两种经常提到的、比较宽泛的有关质的研究的效度威胁:研究者偏见(bias)和研究对现场或研究中个人的影响,通常称为感应性(reactivity)。

研究者"偏见"

质的研究结论中的两个主要的效度威胁是,选择适合研究者已有理论或先前概念的资料以及选择那些引起研究者"注意(stand out)"的资料(Miles &

Huberman,1994,p. 263;Shweder,1980)。很明显,这两者都涉及研究者的主观性,很多研究者用“偏见”这个概念表示。正如在第 2、3 章讨论过的,通过消除研究者的理论、思想和观念的“透镜”来解决这些问题是不可能的。质的研究主要关心的并不是要消除研究者携带的价值观和他们带入研究中的期待之间的变化(variance),而是要理解一个研究者的特定价值和期待是如何影响研究的实施和结果(这既有积极又有消极影响)以及如何避免消极影响。你研究计划书的主要任务就是要说明你可能具有的偏见以及将如何处理这些偏见。正如一位质的研究者佛雷德·海丝(Fred Hess)所概括的,质的研究的效度不在于中立,而在于坦诚(个人交流)。

感应性

研究者对现场或研究中个人的影响,一般叫做“感应性”,这是质的研究中经常提到的第二个问题。对于量的、“变量理论”取向的方法来说,尽量“控制”研究者的影响是合适的,因为这种研究的目的就是要防止研究者的变动性(variability)给结果变量所带来的不希望的变动性。然而,消除研究者的真正影响是不可能的(Hammersley & Atkinson,1995),况且质的研究的目标也不是要消除这种影响,而是要理解它并建设性地利用它。

对于参与者观察研究,感应性一般并不严重,不像有些人认为的像效度威胁那样严重。贝克(Becker,1970,pp. 45-48)指出,在自然情境中,一个观察者和情境本身一样,对参与者的行为影响很小(虽然明显有意外的情况,例如有违法行为发生的场景)。相反,对于访谈,感应性——更确切地说,哈默斯利与阿特金森称其为反身性(reflectivity),表示的是研究者是他/她研究的世界的组成部分——是一个强大的而且是无法逃避的影响。因为受访者所说的总是受到访谈者与访谈情境的影响。虽然你可以做一些事情来防止更多不希望产生的结果(例如避免引导性的问题等),但是在质的研究中试图把你的影响“减到最小”并不是一个重要的目的。同上面对“偏见”的讨论一样,重要的是要理解你是如何影响受访者所说的话,以及这种影响又如何影响你从访谈所得出推断的效度。

效度检验:检查清单

虽然方法与程序并不能保证效度,但它们在消除效度威胁并增加结论可信度的过程中仍然是必要的。因此,下面我提供一个检查清单,它可以作为一种最重要的方法策略服务于这个目的。迈尔斯和休伯曼(Miles & Huberman,1994,p. 262)列出了一个更加广泛的清单,其中有些与我的重复,而另外一些

清单则来自于贝克(Becker,1970)、基德(Kidder,1981)、林肯与古巴(Lincoln & Guba,1985)及巴顿(Patton,1990)。我下面的清单并不是堆积这些作者的清单,而是列出我自己的检验清单中最重要的一些(Maxwell,2004c)——不过我强烈推荐你参阅他们的讨论。

我对这些策略总的看法是:它们主要不是用来证实结论,而是检验你的结论的效度以及哪些结论存在潜在的威胁(Campbell,1988)。所有这些检验的基本过程都是努力寻找挑战你结论的证据,或消除潜在威胁的证据。

记住只有你真正运用这些方法策略时,它们才是有效的。仅仅把它们放到你的计划书中,好像它们就是咒符似的,可以驱走效度威胁和对计划书的批评,这是不会起任何作用的。需要证明的是,你已经在自己的研究中通盘考虑如何有效地应用它们。并非所有的方法在既定的研究中都会起作用,即使你想要应用所有可行的方法,但在你的研究中却并非有效。正如前面所指出的,你需要针对具体的效度威胁来考虑什么方法最能解决这些问题。

集中、长期的关注

贝克和杰尔(Becker & Geer,1957)指出,与任何方法比较起来,长期的参与式观察更加能够为特定情境和事件提供一个完整的资料。这种方法不仅提供了更多的、各种不同的资料,而且这些资料都是直接获得而不是依赖推断。持续的观察和访谈,以及不断地到研究现场去,可以帮你消除虚假关系和不成熟的理论。这样还可以有更多的机会提出各种假设,并在研究过程中进行验证。例如贝克(Becker,1970,pp. 49-51)认为,他对医学院学生的长期观察研究不仅使他超越了公众对医生职业的批评,发现了一个理想主义的视角,而且研究使他能够理解这些不同观点在不同社会情境中表达的过程,以及学生解决不同观点之间冲突的方式。

"丰富的(rich)"资料

无论是长期关注还是集中访谈,目的都是让你能够收集到"丰富的"资料,这样的资料不仅详细而且多样,足以让你充分地描绘出研究现象[2](Becker,1970,pp. 51-62)。在访谈研究中,这样的资料一般要求对访谈进行逐字誊录,而不是仅仅记下你认为重要的。对于观察,要获得充足的资料就需要详细地以描述的方式记下你所观察的特定、具体的事件(Emerson,Fretz, & Shaw,1995)。贝克(Becker,1970)认为这种资料:

> 解决了受访者表里不一与观察者偏见的双重危险,它避免了受访者提供始终只支持一种错误结论的资料。这就像很难使观察者限制自己的观察一样,所以避免他只看到支持他的偏见与期待的资料(p. 53)。

玛莎·芮根·史密斯对医学院教学的研究就是依靠长期观察并详细记录教师在课堂的行动和学生对教师的反应。另外，她采访了很多学生并整理了访谈记录，这些资料不但详细地说明了优秀教师所做的有助于他们的学习，而且说明了这些教学方法如何起作用以及为什么对他们有益。这些资料为她的结论以及对结论的检验提供了充分的、详细的依据。

受访者检验

受访者检验(Bryman,1988,pp. 78-80;Lincoln & Guba,1985,把这种检验叫做“成员检验”)就是系统地请求你研究的人对你的资料和结论做出反馈。这是消除可能误解参与者言行意义以及他们自己对事情观点的一种最重要的方法，而且是一种重要的寻找自己偏见以及对观察现象误解的方法。然而参与者反馈并不必然比他们的访谈回应更有效，应该把两者都看作是你的描述效度的证据(cf. Hammersley & Atkinson,1995)。希望更加详细了解有关这种方法策略讨论的，请参考布劳尔(Bloor, 1983)，布林曼(Bryman, 1988, pp. 78-80)，古巴与林肯(Guba & Lincoln, 1989)及迈尔斯和休伯曼(Miles & Huberman,1994,pp. 242-243)。

干 预

尽管有些质的研究者认为实验控制与质的研究方法不相容(例如，Lincoln & Guba,1985)，但是在那些传统的、缺少正式“关注(treatment)”的质的研究中，常常应用非正式的干预。例如，高登伯格(Goldenberg,1992)在研究两个学生阅读进步和他们的教师对他们的期待以及这种期待对他们进步的影响中，他和这位教师分享了自己对一个学生没有能够达到教师期待的解释。结果导致了教师对待学生的行为发生了变化，所以随后又引起了学生阅读的进步。对教师的干预和引起她行为的改变及学生的进步，这些证实了高登伯格的观点：教师的行为，而不是她对学生的期待，是学生进步或不能取得进步的主要原因。另外，高登伯格描述了这个变化发生的过程，这确证了教师行为认同是学生进步的原因，而不是简单关系就可以实现的。

而且，在现场调查研究中，研究者的出现总是某种程度上的干预，这在第5章中讨论过，这种影响可以用来提出或者检验有关研究群体或研究问题的思想。例如，布林格斯(Briggs,1970)在对一个爱斯基摩家庭的研究中，详细地分析了这个家庭如何对她作为“养女”经常表现出的不合适的行为所做出的反应，进而提出关于爱斯基摩社会关系的文化和动态理论。

寻找不一致资料与反面案例

在质的研究中，寻找并分析不一致资料和反面案例是效度检验逻辑的一

个主要部分。那些不能对其进行具体解释或说明的事例,有可能说明目前这种描述存在重大缺陷。然而,很多时候,很明显不一致的例子是没有说服力的,正如对这个不一致资料的解释本身是令人怀疑的。物理学中到处都是这样的例子,很多按照推测是“不能成立的”实验证据,它们后来发现确实是有缺陷的。这里的基本原则是你必须要严格地检查这些支持的资料与不一致的资料,从而判断到底应该保留还是修改这些结论,并知道如果忽视不符合你的已有结论的资料的严重后果。检查你自己的偏见和假设以及逻辑或方法的不足,最好的方法就是请求别人给予反馈。在特别难以判断的案例中,你所能做的,就是报告这些不一致的证据,让读者来评价并得出他们自己的结论(Wolcott,1990)。

三角检验

三角检验在第5章讨论过,指运用各种各样的方法,从不同领域的个人和现场收集资料。这种方法减少了由一种方法所导致的偶然联系与系统偏见的危险,从而能够让你更好地评价你解释的普遍性问题。在质的研究中,菲尔丁与菲尔丁(Fielding & Fielding,1986)把三角检验作为效度检验的方法,并对其进行了最广泛的讨论。

菲尔丁与菲尔丁的主要观点之一是:三角检验并不自动增加效度。首先,经过三角检验的方法也许具有同样的偏见,或是无效的来源,所以它只是提供了一个虚假的安全。例如,访谈、调查问卷及文献都面临着自我报告式的偏见。因此,菲尔丁与菲尔丁强调,必须认识到任何具体方法与资料都会犯错误,所以要对效度威胁进行三角检验。正如上面所述,你应该考虑到也许存在什么具体错误或偏见来源,并寻找具体的方法来解决,而不是依赖你选择的方法为你做这些。在最后的分析中,效度威胁是通过证据来消除的,而不是方法。

准统计

很多质的研究的结论都隐含着一种量的因素。任何声称,认为一个特定现象在研究的现场或人群中是典型的、罕见的或流行的,都内在地是一种量的声称,都需要某种量的支持。贝克(Becker,1970)发明了“准统计(quasistatistics)”这个概念,指利用从资料中很容易地就得出的简单数量结论。正如他所说:

> *在多数观察案例研究中,一个最大的错误是他们没有表明其结论的准统计基础(pp. 81-82)。*

准统计不但让你能够验证并支持具有内在量的特征的观点,而且使你能够评估你资料中证据的数量,是它们产生了特定的结论或威胁,例如有多少不

一致事例存在以及它们是从多少不同的渠道获得的。贝克、杰尔、休斯和斯特劳斯等(Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961)曾在对医学院学生的一个经典参与式观察研究中有效地运用了这种方法策略，他们在研究中提供了50多个数量表格与图表以及观察与访谈分布情况来支持他们的结论。

对 比

虽然在量的研究、变量理论研究中，为了评价效度威胁而明确进行的对比(例如干预组和控制组之间)很常见，但在质的研究中也不乏有效利用对比的例子，特别是在多案例或多场景研究中。迈尔斯和休伯曼(Miles & Huberman, 1994, pp. 254)提供了很多对比的方法，而且对这些方法的运用也提供了很多建议。这种对比(包括在不同时间对同样研究场所的对比)能够集中说明反对用质的方法理解因果关系的一个主要原因——如果缺乏所认为的原因存在，质的方法就不能明确地说明与所发生的事实不同的"反事实"(Shadish, Cook, & Campbell, 2002, p. 501)。

另外，对单个现场中的质的研究，或相对同质群体的访谈研究，一般很少运用正式比较，而比较却有助于理解结果。也许由于有"典型的"背景或典型个人的研究文献，所以就很容易在一个例外的案例中寻找相关特征和过程，也很容易理解它们的意义。在其他例子中，研究情境的参与者自己也许有其他情境的体验，或者早些时候有着同样的情境体验，研究者也许会利用这种体验来寻找关键因素及其影响。

例如，玛莎·芮根·史密斯对医学院教学及其对学生学习影响的研究(附录A)只包括获得"优秀教师"奖励的教员。从量的研究设计观点来说，这是一个"非控制"的研究，很容易发现坎贝尔与斯坦利(Campbell & Stanley, 1963)所认定的各种效度威胁。然而，前面提到的两种隐含对比在这项研究中都用到了。因为首先，有大量的医学院教学的相关资料出版，所以芮根·史密斯能够利用这些资料，加上她自己对医学院的广泛了解，找到她所研究的教师的特点。第二，她访谈的学生明显地把这些教师同那些他们认为没有给他们多少帮助的授课教师进行了比较。除了这些比较，她研究结论的效度主要依赖一种过程的方法。学生不但详细地说明了这些优秀教师在什么方面提高了他们的学习，而且说明了这些教师的教学方法如何以及为什么使他们受益。而多数说明又被芮根·史密斯自己作为这些教师课堂中的参与观察者以及教师对他们为什么这么做的解释所确证。

练习 6.1 寻找并处理效度威胁

1. 你的研究中需要关注的最严重的效度威胁(其他解释)是什么? 换句话说,对于发生的事情,你可能会产生误解,其主要原因是什么? 回答要尽可能具体,而不只是给出一般的分类。而且要思考你为什么认为这些会构成严重的威胁。

2. 在你的设计(包括资料收集与资料分析)中,你可以怎么来处理这些威胁并增加你的结论的可信度? 用头脑风暴方法开始思考,有哪些可能的解决办法,然后考虑哪些方法对你的研究是可行的,且理论上是相关的。

记住有些效度威胁是不可避免的,所以你需要在研究计划书或研究结论中承认这些威胁。没有人指望你对每个可能的威胁都有一个严密的回答。关键的问题是这些不可避免的威胁有多大可能以及有多么严重。

质的研究的推广性

我有意把推广性放到最后,因为我认为推广性与效度是完全不同的问题。质的研究者通常研究一个单独的情境或少数个人或场景,应用理论性或目的性抽样而不是概率抽样,而且他们很少明确宣称他们的研究具有推广性。然而区分我所说的"内在的"推广性与"外在的"推广性是非常重要的(Maxwell,1992)。内在推广性指的是一个结论在研究的情境或群体内的推广性,而外在推广性是指结论的推广性超出了那个情境或群体。内在推广性明显是质的案例研究的一个主要问题,它相当于库克与坎贝尔(Cook & Campbell,1979)所说的量的研究中的"统计结论效度"。一个案例研究结论的描述性、解释性及理论性效度取决于它们整体在案例内的推广性。如果你研究一个教室中教师与学生间的互动模式,假如你选择只关注特定学生或者某类互动而忽视其他学生或者其他类型的互动,那么就会危害到你对教室整体的描述。

比较而言,外在推广性对质的研究通常不是一个主要的问题。其实,质的研究的价值也许正是因为它缺少外在推广性,不代表更大的群体。但它可以提供一个情境或群体的描述,作为一个极端或理想的类型而发挥启示性的作用。埃里奥特·弗瑞德森在研究医生的团体控制中(例 3.2),选择了一个非典型的实践群体,这个群体都是医生,都训练有素,他们的观点比一般人更为激进,而且这个群体的构成确实能够回答他要说明的问题。他认为他的研究对理论与政策做出了重要的贡献,正是因为这个群体中,团体对他们实践控制本来应该使工作更有效,但案例中控制的失败不仅突出了一个在其他群体中也可能存在的社会过程,而且更加有力地说明了这种控制不可行,而不是仅仅提供了一个"代表性的"群体。

这并不意味着质的研究绝不能超越研究的情境或人群而进行推广。首先，质的研究通常具有朱迪思·斯因各(Judith Singer，个人交流)所说的表面推广性，所以很明显没有理由不相信它的结果可以广泛地应用。第二，质的研究的推广性通常不是明确地建立在限定的抽样群体基础上，结果只能在他们中推广，而是要提出可以推广到其他案例的理论(Becker,1991；Ragin,1987；Yin,1994)。第三，哈默斯利(Hammersley,1992,pp. 189-191)与韦斯(Weiss,1994,pp. 26-29)从案例研究或非随机抽样中，列举了很多提高推广可能性的特征，包括研究对象自己对认定的推广性、其他情境在动力和限制性上的类似性、想象研究现象的深度或广度以及与其他研究进行确证等。所有这些特征都可以在质的研究中为推广性提供信度，但却不允许把这种结果准确地推断应用到概率抽样所允许的特定人群中。

注　释

1 我在其他地方提供了哲学方面的论据可以充实这些主张(Maxwell,1992,2002,2004c)。

2 有些质的研究者把这种资料称为“深度描述”，这个词是哲学家里尔(Gilbert Ryle,1949)发明，并由格尔茨(Geertz,1973)应用于人种志研究。然而，这里并不是里尔与格尔茨对这个词语的理解。如格尔茨所应用的，深度描述是指包括了行动者的意向以及他们赋予行动对他们的意义代码的描述，人类学家把这种描述叫做主位描述(emic account)。它同描述的详细程度没有关系(对这个问题更为详细的讨论，请见：Maxwell,1992,pp. 288-289)。

研究计划书：呈现并论证一项质的研究



有一次，大俄罗斯皇后凯瑟琳打算沿着多瑙河向下巡游，看看她的这一片领土。她的总理大臣乔吉·珀特姆基（Grigory Potemkin）知道这个地区非常贫穷，知道皇后见了之后一定不会高兴。于是，他吩咐手下沿河两岸建造假村庄，并强行让农民住进村庄来欢迎皇后，希望让皇后看到这里的兴旺、繁荣。"珀特姆基的村庄"这个概念自出现就意指"一个令人印象深刻的外观或者有意隐藏一个不希望的事实或情况的假象"（*Webster's New Collegiate Dictionary*）。

有些计划书在一定意义上就是珀特姆基的村庄。作者所呈现的东西并没有反应作者真正相信或打算去做的事情，而只是捏造出来，希望得到许可或研究的经费，或者只是按照书本中介绍的计划书样式来写的。这样写计划书的原因通常是研究者还没有设计出（更为糟糕的是还没有理解需要设计）自己的研究设计，因此不得不用一个虚假的设计来代替。委员会一般很容易发现这种虚假现象。除了这种被发现的危险外，"珀特姆基村庄"式计划书最严重的危险是你也许被自己的虚假设计所欺骗，以为已经真的解决了你的设计问题，从而忽视真正的理论、目的、问题及现场与它们之间的关系——你真正的研究设计。忽视这种真正设计以及影响设计的情况，或拒绝承认这些，那么你在真正准备做研究时，必然会遇到麻烦。

当然，如前面章节所讨论的，你的研究设计会随着研究的实施而逐渐发展，因此质的研究计划书不可能提出你该怎么做的确切细节情况。然而，并不能因此就有了借口，可以不需要为你的研究提出尽可能详细的设计，或不需要清晰表达这种设计。在计划书中你所要做的是，说明你的研究中所需要的各种弹性，并尽可能地指出你将如何决定未来的设计。对于论文计划书，委员会一般希望你展示出你设计一项一致可行研究的设计能力，证明你意识到了研究中所提出的主要问题，以及解决这些问题的方法，并不需要制订完好的设计。

这一章中，我想说明研究设计与有效计划书之间的联系，并对如何实现从

设计到计划书的转变提供一些指导方针与建议。我相信本书中提供的设计模式会使得这种转变更加简化、方便，而且为考虑计划书结构与内容提供了一个有用的框架。洛柯、斯波多索和斯尔弗曼等（Locke, Spirduso, & Silverman, 2000）还为计划书的写作提供了更加详细具体的建议。

我首先将讨论研究计划书的目的与结构，然后继续讨论研究设计同这些目的与结构的联系。最后，我将讨论一项计划书的各个具体部分，以及质的研究的计划书需要说明的主要问题。

计划书的目的

计划书的结构并没有一套权威的规则规定，计划书的结构和它的目的紧密地联系在一起。这个目的非常重要，所以当你写作计划书的时候应该把它摆在桌子上或电脑面前：计划书的目的是向一群对于你的研究问题来说是非专家的听众/读者说明你计划的研究并论证该研究的合理性。

这个陈述中有四个主要概念：

1. **说明**（explain）：你希望读者清楚地理解你计划要做的研究。洛柯等人（Locke, Spirduso, & Silverman, 2000）强调"与其说指导老师与委员会不同意计划书的意见，不如说是误解了学生的计划书"（p. 123）。我自己的经验也充分地证明了这种看法，无论是在指导学生与评论学生的计划书中，还是在提交与评审授予计划书中，都可以证明这一点。所以，在你写作和修改计划书时，清晰是首要的目标。

2. **论证**（justify）：你希望计划书的读者不仅理解你计划要研究什么，而且还要理解为什么——你打算如何实施这项研究的基本原理。计划书经常会遭到否决，即使研究描述得非常清晰也会有如此命运，因为作者对为什么想要用这种方式做这项研究并不清楚。读者也许并不能理解你计划书中的方法将如何为你的研究问题提供有效的答案，也不理解这些研究问题怎样阐明重要的话题或目的。他们也许会质疑你以这种方式做这项研究的理由，或怀疑你是否只是在借用其他研究的"样板"语言。

3. **你计划的研究**（your proposed study）：你的计划书应该与你的研究有关系，而不是文献、研究题目或一般的研究方法。你应该毫不犹豫地去掉计划书中任何对研究没有直接作用的说明与论证，计划书并不是一个用来展示你对研究题目的一般文献知识、理论或方法论技巧或你打算研究问题的政治观点的地方[1]。这样往往会惹恼你的评议人，因为是他们来决定你提交的研究是否有意义。

有时候学生会错误地把计划书的重点放在他们计划要写的论文上，而不是他们打算要做的研究上。他们冗长、分章地介绍论文将包括哪些内容，用像

"在我的论文中,我将讨论……"这样的语言。虽然这偶尔会有用,例如在说明或论证你的研究,指出你打算如何在论文中呈现这些等,但往往过多提到论文会转移注意力,妨碍你呈现真正的研究及其设计。

4. **非专家**(nonexperts):你不能期望你的读者都具有特定的专门知识。在社会科学及相关领域中授予计划书一般不能要求读者对你的具体问题也具有他们作为专家的基础。而且学生经常会让教师评论他们的计划书,而教师却往往并不具备提交的研究领域的具体知识。所以你需要仔细检查你的计划书,确保里面的所有内容对于一个非专家都是清楚的(这么做最好的方法一般是把计划书给一些非专家看,请他们告诉你哪儿不清楚)。

计划书作为一种论证

前面还提出一种看法是把计划书作为你研究的一种论证。它要求你说明所提交研究背后的逻辑,而不是仅仅介绍或总结你的研究,而且要以非专家可以理解的方式去表达(但是它不应该为你预期的结论作辩护:这样做几乎必然会引起严重的有关个人偏见的问题)。你计划书的每一部分都应该明显地是构成你这种论证的组成部分。

一个好论证的根本特征是它的一致性(coherence),而一项计划书需要两个不同意义上的一致性:首先,它必须紧凑(cohere)——逻辑地从一个论点转向另一个论点,而且它们是作为一个有机整体结合在一起。你研究设计的不同要素之间的结合方式对这种一致性是至关重要的。你必须清楚为什么要做这项研究,而不是盲目地随从规则、模式或标准来实践。例7.1和7.2以及练习7.1能够帮你理解这一点。

第二,它必须是有条理的(coherent)——让委员会理解。你需要把自己放到读者的位置上,考虑他们会如何理解你所说的话。所以,这就需要你避免行话、不必要的复杂文体以及贝克(Becker,1986)所说的"优雅写作(classy writing)"。这是写作计划书中最常见的问题,他们不能达到以上两个方面的一致性:要么在推理方面不统一或不连贯,要么不能恰当地向委员会说明作者想做什么或者为什么,或两者都做不到。这些问题是你在写作计划书时应该优先记住的,因为评议人在评审过程中记得最清楚的就是这些问题。玛莎·芮根·史密斯的计划书(附录A)是一个很好的范例,她的语言清晰、直白,而且避免了这些问题的出现。

研究设计与计划书论证之间的关系

在阅读你计划书的过程中,委员会一定有很多问题要问你,这些问题都是

你在计划书论证中需要集中说明的。洛柯等人(Lockeet al. ,2000)认为:

作者必须回答三个问题:

1. 我们已经知道了什么或做了什么?
2. 这个具体问题是如何同我们已经知道的或做的建立起联系的?
3. 为什么选择这种研究方法?

这些问题突出了沿着我的研究设计模式中一条轴线之间的连接关系:这条轴线从图表的右上转向左下,由概念框架、研究问题及方法构成(见图7.1)。

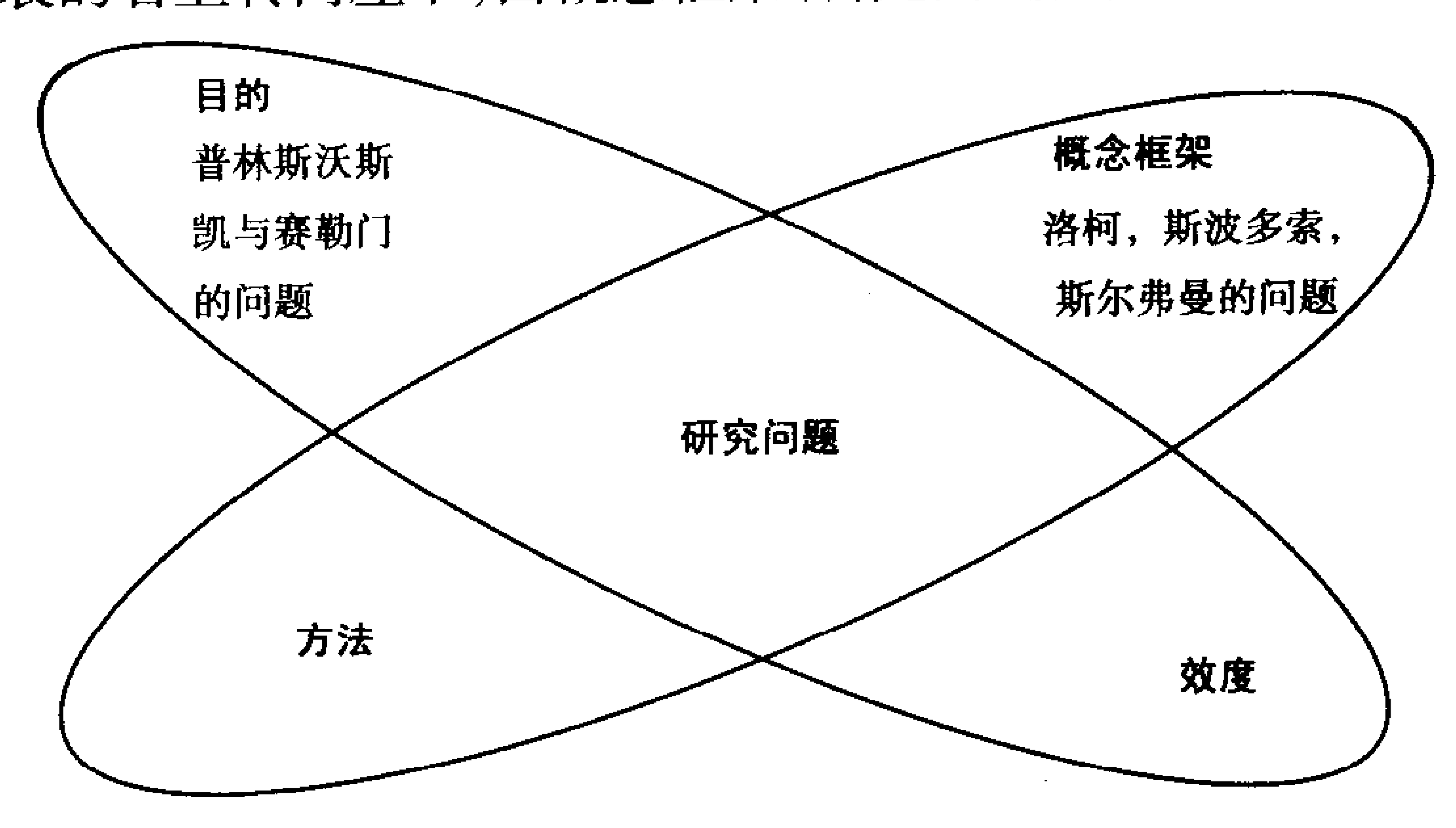


图7.1 研究计划书中研究设计和问题之间的关系

比较而言,普林斯沃斯凯与赛勒门(Przeworski & Salomon,1988)在给那些想要从社会科学研究委员会申请资助的申请者的建议中说:

每个读者在阅读计划书时,总希望它能够清晰地回答以下三个问题:

- 由于计划的研究是我们还不知道的,所以我们从这项研究的结论中能够获得什么?
- 它为什么值得研究?
- 我们如何知道这些结论是有效的?

同洛柯等人提出的问题相比,这些问题强调沿着这种模式的另一条轴线之间的连接关系,这条轴线从图表的左上转向右下,包括目的、研究问题及效度。

因此,你研究设计中的这些要素之间的关系构成了你计划书论证的关键部分。这些连接关系为你论证的一致性提供依据。另外,你的计划书必须把这些连接关系是什么传达给读者。

计划书的结构模式

我在本书中提供的研究设计模式,可以直接模仿用作一种研究计划书的组织方式。虽然这不是一种唯一的计划书结构,但它却是一种相当标准、一般

都可以理解的形式,而且这种形式很容易向读者传达一项质的研究设计。但是,对于计划书的结构,每所大学与资助单位都有它们自己的要求与偏好,所以如果这里提供的形式与他们的要求相冲突,你的正式计划书必须优先考虑他们的要求与偏好。但我仍然建议你用我介绍的结构作为写作计划书的第一步,即使你最终会把它转换成其他形式。我见过太多的学生,当他们试着用传统计划书的结构方式呈现研究设计时,他们非常迷茫,只是提出一个重复、没有条理的论证,无法表达出他们研究的真正优势。

我将首先以图表的形式(图 7.2)展示研究设计和计划书结构之间的关系,然后再详细讨论计划书结构的每一个部分,说明这种结构是如何与我的研究设计模式相联系的。如果把这个说明与玛莎・芮根・史密斯的质的研究计划书(附录 A),即对四个医学院教师帮助学生学习基础科学的研究以及我对这个计划书的评价结合到一起来读,将会更容易理解。我这里介绍的结构之所以重要并不是因为各个部分拥有独立的名称,这只是一种方便的组织原则,当它们与要求的结构相冲突的时候都可以修改。重要的是,要清晰地传达你的研究设计,并以论证的方式组织这些问题。

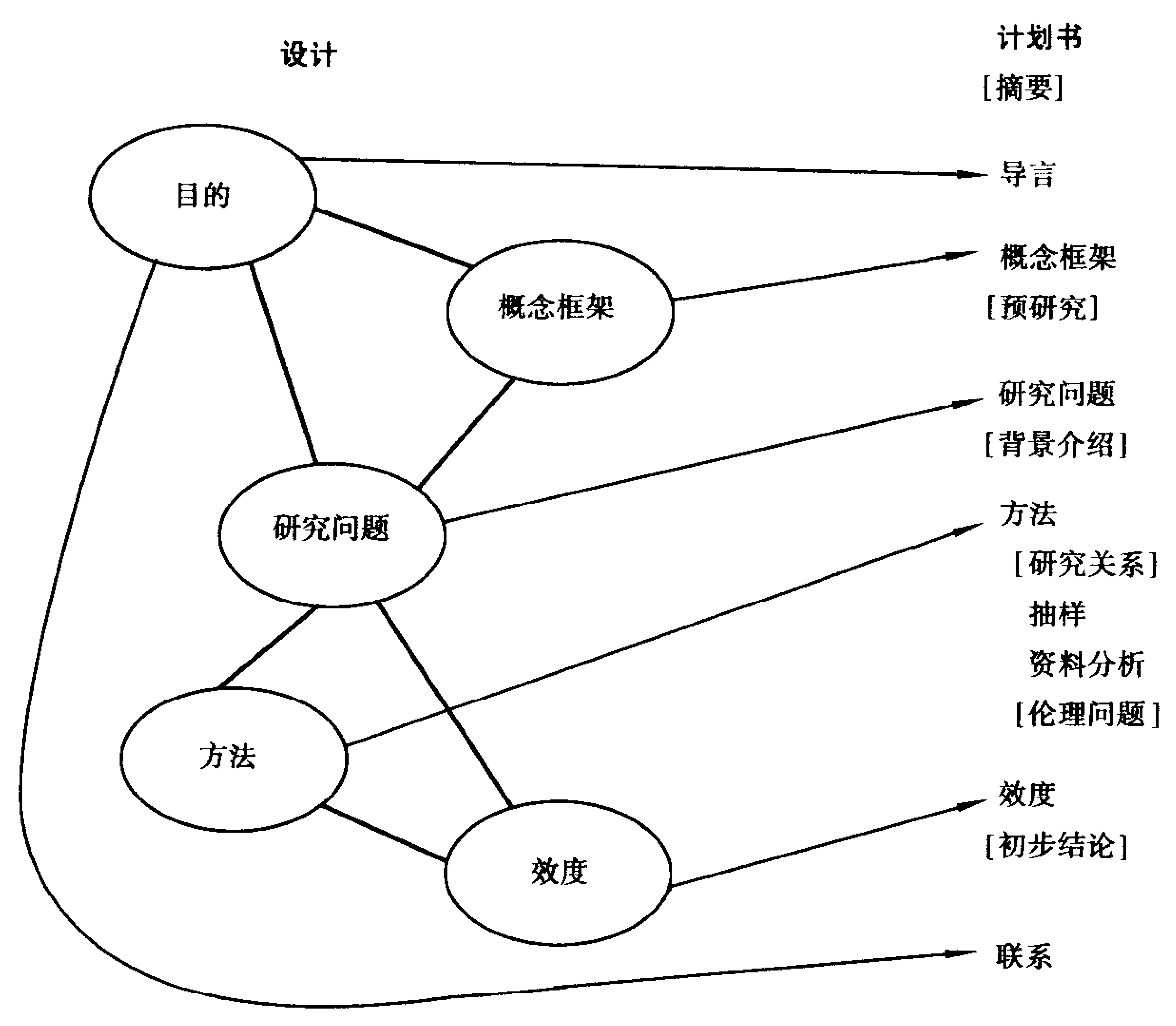


图 7.2　研究设计和计划书结构之间的关系

摘　要

并不是所有的计划书都必须要有摘要。但如果需要一个摘要,你可以在这里为读者提供一个轮廓和"路线图",它不仅属于研究本身,而且是对你计

划书的论证。摘要应该以简练的形式论证你的研究,而不只是提供一个"占位空间(place-holders)",最后才来填上真正的内容(Becker,1986,pp. 50-53)。芮根·史密斯的摘要(附录A)为此提供了一种模式。

导 言

计划书的导言部分"为你的研究铺设舞台,说明……你想要做什么以及为什么要做"(Peters,1992,p. 202)。这里应该清楚地说明你的研究目的以及研究想要说明的问题,并就你的主要研究问题以及计划的研究给予一个总体评价(研究问题的全面呈现一般最好放到概念框架的后面,等到问题的理论基础更清晰的时候,但这种规则并不是绝对的)。如果计划书结构本身可能会引起困惑,应该在这里进行说明。

概念框架

这部分通常叫做"文献回顾",但这个概念容易引起误解,我在第3章已经说明了原因。但你也许必须要用到这一步,这取决于你的计划书是写给谁看的。这部分主要有两个作用。首先,你需要展示你提出的研究如何切合已有的研究(它同已有理论与研究的关系),以及你的研究对我们理解你的问题有什么样的贡献(研究的知识目的);第二,你需要说明你研究中的理论框架。这些目的一般都是通过讨论先前理论与研究而实现的,但这里关键是不要概括这个领域已经做了什么,而是要说明你的研究是建立在前人研究的基础上,你的研究目的是为读者理解现象提供一个更加清晰的理论方法。虽然有些关于计划书写作的指导用书认为,计划书应该展示出你对研究领域的文献非常熟悉,但我认为这取决于你的读者和听众。

因为你的个人经验和知识是形成概念框架的重要部分,所以这里应该对此进行讨论。芮根·史密斯的背景部分可以作为这种讨论的一个独立部分。再次强调,这里关键的问题是相关性,所以你的经验和这里讨论的观点之间的结合必须清楚明白[2]。

你所做的任何预研究也都需要在计划书中进行讨论,说明它们和你研究的关系。这可以在以下任何地方讨论:在概念框架的结尾处;放在概念框架的后面,作为一个独立的部分;或者,在有些案例中,因为只有详细了解问题之后才能够理解预研究,这样则可以放在研究问题呈现之后。除非预研究的主要目的是检验你在研究中准备运用的方法,否则你的研究应该集中讨论在预研究中学到了什么,而不是你所做的细节。

研究问题

在我的研究设计模式中,计划书的中心问题是对研究问题的陈述。虽然你通常会在导言中简短地陈述你的主要研究问题,但我还是建议在概念框架

后面详细地讨论并说明你的研究问题。这是因为只有在预研究、理论和经验背景得到说明之后,才能够明白为什么要集中讨论这些具体问题。虽然你可以用一小节来说明你的研究问题,就像芮根·史密斯所做的一样,但你也可以把它们放到概念框架的结尾处,或者方法部分的开始处。

在研究问题这一部分,除了陈述你的问题之外,如果对这些问题的回答不够明确,你应该还要澄清两个主要问题:

- 你的问题是怎样和预研究及理论、个人经验和探索性研究以及目的联系在一起的。
- 这些问题是怎样形成一个统一整体的,而不只是简单随机地对你题目的一堆质疑。对你的题目来说,清楚、集中的少量问题通常要比大量的、试图"全面覆盖(cover the waterfront)"的问题好得多。如果你有两、三个以上的主要问题,就要考虑有些问题最好作为更大问题的子问题,否则你从根本上想要做的事情就太多了。

研究方法[3]

计划书也许不需要一般地论证你的质的研究方法,除非你认为有些读者对此还有些担心[4]。你确实需要说明并论证你选择的具体方法。因为所有的选择都应该澄清为什么这是一个合理的选择。如果事先不能具体说明方法中的某些部分(例如,你要访谈多少人),你应该说明你这么做的根据。

介绍研究的情境或社会背景对于澄清和论证你对问题和方法的选择可能非常有益。可以把这种介绍放在方法部分的开始,或作为一个独立部分放在研究问题之前或之后。寻求资助的计划书还需要说明:你已经获得了哪些资源以及你现在申请资助做什么用,你的资历和经验,以及你的计划和预算。其中有些可以放在方法部分讨论,但你也可能需要在其他部分说明[5]。

方法部分一般有以下几个部分:

- 研究设计的类型。这是一个什么类型的研究?虽然质的研究中并不总是需要说明这一点,但有时候在介绍和论证整个方法取向时可能有用,例如说明你为什么没有选择案例研究或两个现场的对比研究。如果不需要详细说明,一般可以在导言中对此集中说明。如果你的研究问题和你正在做的研究联系非常紧密(例如,如果你要比较两个现场,而问题是集中于它们的对比),那你也许最好在研究问题这部分进行集中说明。
- 你建立的研究关系。正如前面所说的,这是设计的一个重要部分,但在计划书中它一般却并不是一个显著组成部分。我建议要讨论这种关系,特别当它是资料或思想重要的或不明显的来源时,或者当它给研究提出了潜在的资料收集困难、伦理问题或效度威胁时,就更需要讨论。

- 选择现场和参与者。重要的是不仅要进行介绍,而且还要说明你为什么决定研究这些特定的现场或访谈这些选定的对象以及为什么是这么多人。
- 资料收集。你将如何获得用来回答你的研究问题的资料。这些介绍应该包括哪些访谈、观察方法或其他计划要用到的方法,你怎样实施这些方法,以及你为什么选择这些方法。无论是选择对象还是收集资料,最重要的一般是考虑实际可行,而且你的计划书对这些问题都要坦诚,不要为了实用的选择就忽视它们或编造虚假的理论证明。如果你的所有选择主要都是建立在实用的考虑之上(例如研究一个与你有关系或者容易进入的机构),那么在某种程度上,你就需要解决这种情况所引起的潜在效度威胁或伦理问题。
- 资料分析。你打算如何分析收集的资料。对如何分析资料一定要明确,这里具体事例一般比抽象介绍更加有用。而且,你要清楚这些分析怎样使你能够回答研究问题。你也许需要列出一个问题和方法矩阵(例5.1)来说明这些问题。

伦理问题可以放到方法部分进行讨论,但如果你的研究中提出了重大的伦理问题,也许最好有一个独立部分来进行讨论,就像芮根·史密斯所做的(见附录A)。

效 度

效度问题一般在方法中讨论,但我建议用一个独立的部分来讨论这个问题。原因有两个,首先是清晰——你可以在此专门解释你打算如何运用不同的方法集中说明某一个效度威胁(这种方法前面讨论过,叫做三角检验),或在整个选择对象、收集资料及选择分析方法过程中如何解决特定的效度威胁。第二个原因是方法策略问题:用单独一个部分来讨论效度突出了你对效度问题严肃认真的态度。像这样的问题在计划书中更重要的是让你的委员会知道你意识到了具体问题的出现并考虑如何处理,而不在于你有一个严密的解决问题的计划。

在说明效度问题的时候,一个关键的问题是要展示出你允许检验冲突的解释和有差异的资料——你的研究不只是一个自我实现的预言。洛柯等(Lockeet al. ,2000,pp. 87-89)非常令人信服地讨论了"科学的思维状态",以及提出其他解释并检验你的结论的重要性。我认为,这个问题对量的研究计划书和质的研究计划书同样重要。

初步结论

如果你的研究已经开始,你可以在这部分对它进行讨论:到目前为止你的方法使用中或你对研究问题的尝试性回答中,你有什么收获。这种讨论对论

证你研究的可行性和澄清你的研究方法,特别是如何收集资料都非常有价值。这可以参阅芮根·史密斯的计划书。

结 论

这部分可以总结前面各个部分所说的内容,提醒读者这项研究的目的及其贡献,然后讨论研究同它所在领域其他方面的可能联系以及启示意义。这部分应该回答读者在阅读计划书中可能会提出的一些问题,如"这样又如何呢(so what)",这部分一般都相当简短,占1页,最多2页。

参考文献

这部分一般限于真正引用的参考资料。除非你还受到其他人的指导,否则不应该放在相关文献的出处中。

附 录

附录可以包括下面这些:

- 研究的时间表;
- 介绍信或许可协议;
- 调查问卷、访谈提纲或其他工具;
- 可能访谈对象的名单;
- 观察计划;
- 分析方法或工具软件的介绍;
- 问题、方法、资料和分析方法矩阵(见图5.1);
- 从预研究或已经完成的研究中列出观察记录样例或访谈记录。

附录还可以包括对一些具体事情的详细解释(例如,特定的资料收集或分析方法,或有关访谈对象或现场的背景信息),这些要是放在计划书的正文部分就会占用太多的篇幅。

我这里提出的结构最初是用于5 000字左右的计划书(大约两倍行距20页),但各个大学和资助机构有不同的字数要求,有的要求短些,有的要求长些。不过,即使你的计划书提交时要求的字数比这个要短,我仍然建议你最初的草稿要写20页左右,因为这是检验你设计研究计划的好机会。有一个学生只写了10页的计划书在委员会那里就获得通过,他后来说:

> 我想如果我写了一个更加完整的计划书,那将会更好。虽然我无法确定我的研究将采取什么样的形式,可我仍然应该花更多的时间在设计上。这样的话,我会更有信心,知道我将往哪儿走(Peters,1992,p.201)。

当你对自己的研究设计有了信心并知道如何呈现时,就可以把草稿缩减到要求的长度。另一方面,如果你需要写一个比这个更长的计划书,我建议你

先写这么长的草稿,以帮助你进行论证。

我想强调的是,你不能把研究设计简单机械地变成计划书。你的计划书是把你的设计传达给他人的文本,它不同于研究设计本身,需要精心思考怎样才能最好地实现这种沟通。要实现这种沟通,你需要充分考虑你的听众,你是在为他们而写作。各个大学、委员会、组织机构和基金会都有他们自己的观点和标准,所以你研究设计的语言和形式都需要符合这些评议人对计划书的要求或者期待。我这里提供的结构一般最好是作为你最初的大概形式,因为为了达到委员会的期望,仍然需要或多或少的调整。

从这里提供的一般计划书模式到你自己具体详细的计划书,很重要的一步是要为你的计划书的论证准备一个纲要,准备用来说明和论证你的研究中的一系列要点(练习 7.1 就是这样的一种练习)。这可以让你具体思考计划书的逻辑,不受结构和语言的限制(想要更多这样的练习,见 Becker,1986,第 3 章)。就像概念图一样,你可以用两种方式中的任何一种来做这个练习——从草稿中提炼出逻辑合理的图,然后把它变成计划书,或者拿出你计划书的草稿,进行分析并从中提取论证过程,再利用这个论证来修改计划书。我提供了两个写作这种纲要的例子。例 7.1 是我自己抽取芮根 · 史密斯计划书的纲要,虽然很短,但说明了基本的思想。例 7.2 是学生真正为论文辩护而写的一个纲要,我认为这是一个不错的模式(虽然需要细化),愿意在此推荐给大家。

如果用我这种一般的模式作为计划书结构,我的告诫是:不要把这里介绍的提纲作为你自己论证的模板。每个学生都应该用自己的方式恰当地为自己的研究进行论证。所以你在提出这种论证时,开始你需要自己考虑你的研究,而不是借用他人的模式。特别是,正如我在对芮根 · 史密斯的研究所作的评论中详细讨论的,她的研究以前很少有人做过,所以你的论证(和计划书)几乎必然要涉及现存的理论和研究。

例 7.1 论文计划书的论证

下面是玛莎 · 芮根 · 史密斯计划书的论证提纲,在附录中已全文列出。我是从她的计划书中提炼出这个提纲的,所以这并不是一个很好的例子,因为尝试提出你自己的提纲可能会更有创意,但我这里主要是展示一种概括你的论证的方法。这个提纲中的有些要点是计划书中所隐含的,而不是文中直接出现的。在你的计划书中,哪些部分需要论述以及论述到什么程度,完全取决于你能够想到你的委员会会如何推断或想到什么。类似地,提纲本身只是一个用来系统论证研究的概要。即使在一个完整的计划书中,你也不可能说明研究的所有问题,所以必须集中讨论那些你认为对你的读者/听众最重要的问题。

医学院基础科学教师如何帮助学生学习的研究论证:

1. 我们需要更好地理解医学院基础科学教师如何帮助学生学习。
   a. 需要传授的知识急剧膨胀,但却无法增加时间来教授这些知识。
   b. 医学院学生在基础科学部分通过考试的成绩开始下降。
   c. 这些情况导致学生的失望和嘲讽,也引起学校教师的担心。
2. 我们对医学院基础科学教师如何帮助学生学习一无所知。
   a. 在其他环境中对科学教师的研究并不必然适用于医学院。
   b. 多数对基础科学教学的研究是量的研究,并没有说明这些教学是如何帮助学生学习的。
   c. 没有人问过医学院学生他们的老师如何帮助他们学习。
   d. 我已经做的研究显示学生能够发现教师如何帮助他们学习。
   e. 因此,用质的研究方法研究基础科学教学,由于关注学生的观点,所以能够做出重要的贡献。
3. 由于这些原因,我提出研究四位基础科学模范教师,希望知道:
   a. 他们怎样帮助学生学习;
   b. 这些方法如何起作用,为什么;
   c. 是什么激发了这些教师;
   d. 学生的观点和教师观点之间有什么关系。
4. 选择恰当的现场和教师。
   a. 要研究的这所医学院具有代表性,而且我和学校、教师、学生的关系会有利于我的研究。
   b. 选择的教师是多样且合适的,增加其他教师没有任何意义。
5. 我计划运用的方法(参与观察和课堂录像、访谈学生和教师以及查阅文献)能够为我提供回答研究问题的资料。
   a. 录像为课堂所发生的事情提供了丰富的资料,可以用来引发教师的反思。
   b. 访谈是开放性的,并在观察的基础上增加问题。
   c. 选择学生的原则是理论抽样,而不是统计抽样,这样可以更好地理解教师是如何帮助学生的。
6. 分析可以提供这些问题的答案:
   a. 我的分析将是持续不断地进行并同时进行归纳,目的是寻找随时出现的主题、模式和问题。
   b. 我将运用编码和矩阵来对访谈进行对比,并对访谈进行小结从而保留资料的背景情况。

7. 通过以下方法来保障研究结论的效度:
  a. 三角检验的方法;
  b. 检验其他说明和反面证据;
  c. 和教师、学生及同事讨论研究发现;
  d. 同已有理论比较研究结论;
  e. 这些方法,连同早先介绍的方法,使我能够解决它们对我结论的主要效度威胁:选择教师和学生中存在的偏见,以及自己对这种抽样解释中的偏见。
8. 研究提出了严肃的伦理问题。
  a. 教师和学生应该匿名。
  b. 我采取了措施减小我自己的权威可能产生的影响。
9. 初步结果证明了研究的实用性和价值。

例 7.2 论文计划书论证提纲

运用计算机中介的沟通技术帮助学生学习与社交互动以及在在职学习课程(Service-Learning Course)中学习

默罕默德 爱澳—安萨瑞(Mohamed Al-Ansari)

一、研究目的:本研究希望达到以下目的

在理论层面上:
- 证明先前的研究发现中有关用计算机中介的沟通(CMC)技术作为培养社交和学习互动的意义。
- 填补用 CMC 对学生在在职学习课程中学习方面影响的知识。

在实践层面上:
- 促进 CMC 在这种在职学习课程中的应用。
  - 希望发现学生在这种在职学习课程中是如何应用 WebCT 的,以及 WebCT 怎样作为他们社交和学习互动的工具来促进同伴支持与学习的。

在个人层面上:
- 研究满足了个人在跨学科背景中研究 CMC 影响的兴趣。
- 为进一步研究 CMC 和在职学习奠定基础。

二、概念框架:本研究受到三个领域知识的影响

指导理论:
- 学习是一个知识建构的过程。
- 学习只有在其社会情境中才能够被理解。

- 互动是一种双向沟通。
- 学生的互动是学习中的关键因素。
    - 学习互动是知识建构和获得确认的手段。
    - 社会互动是建立同事关系和同伴支持与信心的手段。
- 为了建构知识及获得学习支持,指导者的角色由讲授者变成与学生之间互动协助者的关系。

CMC 研究:

- CMC 研究指出,由于 CMC 具体跨越时空进行文本讨论以及保留文本内容的能力,所以它能够:
    - 培养建构知识和确认知识的学习互动。
    - 培养反思性参与和讨论。
    - 培养建立同事关系和同伴支持的社交互动。
- CMC 的优势和不足。
- 知识断裂:对 CMC 的研究仍在发展中,特别是在有些领域它的影响还没有得到很好的研究,例如在职学习。

在职学习研究:

- 在职学习是基于现场、归纳性、反思性的学习。
- 强调学生需要与同伴和指导者的互动,以此作为建构知识和支持社交情感的手段。
- 在职学习的结构和性质对打包(packaging)课程提出了后学的挑战,既要满足基于现场学习时间分配的需要,又要满足教室互动的需要。

我的观念:

- 有了培养社交和学习互动的能力,CMC 在在职学习课程中对前面提到的后学困难可以是一种“弥补”。
- 在这种在职学习课程中,WebCT(CMC)跨越时空连接的学生超过 300 次记录。
    - 记录的数量并没有准确地描述学生如何在 WebCT 互动。
    - 数量也没有说明它如何作为一种建构知识和确认知识的方法以及同伴支持手段来起作用。
    - WebCT 互动如何影响学生的学习并不十分清楚。

三、研究问题

1. 在在职学习课程中,学生是如何把 WebCT 中的学习和社交互动作为一种手段,从而为他们提供建构并确认在职学习的知识,以及如何为他们解决课程中涉及的社交情感支持问题?

2. 在职学生是如何应用 WebCT 的？
   a. 通过记录时间频率来衡量学生参与程度的情况如何？
   b. 通过学生对 WebCT 的回应来衡量，有哪些互动模式（例如，学生咨询同伴或他们记录的内容的次数是多少，或参考阅读文本的次数是多少）？
3. 学生在课程学习中的质量如何（从他们的观念以及在最后学习活动中的成绩中收集这些）？
4. 在职学生如何看待 WebCT 互动（来自问题 1），他们如何应用 WebCT（来自问题 2），以及在课程中的学习（来自问题 3），它们之间的关系是什么？

四、方法

收集资料（有四种资料来源）：

- 现场调查笔记：我最初对学生应用 WebCT 的反应和学生面对面互动的频率的观察。
- WebCT 日志：提供有关参与程度（频率和时间）和互动模式（回应水平）的资料介绍。
- 访谈：提供有关学生对 WebCT 社交和学习互动的观点以及它如何为学生提供服务，以及在课程中他们对学习的看法。
- 学生在最后活动中的成绩：验证学生在课程中学习的手段。

资料分析：用下面的方法分析资料

- 现场调查笔记：用作以下目的：
  - 内容分类的来源，例如，“时间是一个问题”，“太多了无法实现”，以及“课堂沉默对应 WebCT 中的活跃”。
  - 一些访谈问题的来源。
  - 访谈中所关注的主题的来源。
- WebCT 日志：以下面的方法分析：
  - 以学生的记录频率和平均时间反应参与程度。
  - 互动方式，利用《朋克在线编码讨论指南》修订版提供的方法分析。
- 根据以下方法对学生访谈记录编码：
  - 结构分类（organizational categories）：用自己预期的概念或从进入现场之前的概念框架提出编码分类。例如，“反思的工具”，“集体知识”，以及“时间问题”。
  - 内容分类（substantive categories）：这些分类有助于理解现象并提出学生是如何理解的理论。

- ◆ 主位:参与者用来理解他们自己经验的概念。
- ◆ 理论的:仅仅从资料中归纳出来的理论概念。

- 验证课程学习中学生自己的看法,我将在最后的学习活动中通过他们的成绩核对他们的看法。
- 提出一种对学生观念的解释性理解,我将绘制一个概念图(用灵感)来反应学生如何描述他们应用 WebCT 的,以及他们在课程学习中如何把它作为一个学习工具来为他们服务的。
- 提出 WebCT 如何为学生服务的理论,我打算根据他们如何应用 WebCT 理解学生的观念:
  - WebCT 水平和参与模式也许对学生如何看待同 WebCT 的互动有启示作用。
  - 学生的观念也许说明了他们参与 WebCT 的程度和模式。

五、效度:"效度是目的而不是结果"(Maxwell,1996,p. 86)

- 关于研究中的"反应性",我想强调的是我并不担心参与者如何看待研究。
- 对于偏见,我应该意识到我自己对 WebCT 以及它在学习中作用的看法,并且始终警惕这种看法对我分析资料的影响。

检验方法:

- 参与者检验。例如,我把我对他们话的理解进行概括之后,询问他们的反馈意见。
- 重读记录,看哪里支持我的结论或与我的结论相冲突(寻找不一致的证据)。半统计?

推广性:

- 这是一个自我选择的群体。害怕技术的人们会吓跑吗?
- 参与者除了一名男性外都是女性,这样的事实会有什么影响。

练习 7.1 提出计划书的论证

本练习的目的是让你学会提炼论证计划书的提纲,而不是写作详细的内容或结构。你希望把自己研究中的主要内容及其要点呈现出来,条理清晰、逻辑严密,为自己的研究进行论证。论证不必以完整的形式呈现出来,因为这项工作是计划书的任务,但提纲应该反映计划书的本质内容,而且能够成为一个一贯的整体。

如果你还处在写作计划书的开始阶段，你的提纲中可以多一些猜想和假设。练习的目的是让你逐渐形成你的论证，而不是做其他的事情。因此，无论是否有证据或材料支持你的观点都不重要，在形成了论证提纲之后，你就可以评价你的推理逻辑和证据的漏洞在什么地方，以及需要做什么来填补这些漏洞。这是一个“不用事先准备的聚会(come-as-you-are party)”，尽可能地用你目前的知识形成最有力的论证。

你应该对列出来的所有问题分别进行说明，但不必严格按照顺序——有时候对研究关系的说明取决于你对方法或现场的认识，有时候却相反。不要指望在此阶段写出完美的文章，不过提出受到批判的观点(bulleted points)也许更容易，但对这种练习也许更有用。

1. 研究目的。这项研究要达到或者试图要实现什么样的知识的、实践的以及个人的目的？研究主要说明什么问题？为什么必须要说明这个(些)问题(是否还不明显)？

2. 概念框架。研究中最重要的理论、思想和知识(个人的和研究的)是什么？它们是如何体现在研究中的？你自己研究的概念框架是什么？你的概念框架是如何对它们进行利用和吸收的？你的研究中集中要说明的哪些东西是我们所不知道的？

3. 研究问题。你想通过研究学到什么？对这些问题(是否还不明显)的回答将如何阐明你的研究目的？这些问题是怎样同你的概念框架结合起来的？

4. 研究关系。你打算与你研究中或现场的参与者，或与那些控制你进入现场或资料的人建立什么样的研究关系？为什么？你将如何处理这种关系，以及你同他们已有的关系又将如何影响这种关系？

5. 选择现场和参与者。你将选择什么样的研究现场，以及/或者在你的研究中你将选择哪些个人(如果你还没有决定这些问题，说明你希望怎样做，以及你打算应用什么样的标准)？哪些理论和实践问题影响了这些选择？这些选择是怎样和你的研究问题结合起来的(是否还不明显)？

6. 资料收集。你打算如何收集资料，以及收集什么样的资料？你能够如何利用这些资料回答你的研究问题(是否还不明显)？

7. 资料分析。你将应用什么样的策略和方法分析收集的资料？为什么要这样选择？指出你打算要做的分析有哪些类型，不要只是模式般地介绍你的方法。

8. 效度。你把什么看作是你结论效度的最重大的潜在威胁？将如何解决这些问题？你认为有哪些推广性方面的局限？

当写作你的计划书时，要记住亨利·沃尔柯特(Harry Wolcott)的一个隐喻，这非常有用：

对于写作的人，我至今看到的最好的建议，是在装配一辆新手推车的

说明中发现的:在紧零件之前,你要确保所有的零件都在正确的位置上(1990,p.47)。

就像一辆手推车,你的计划书不但要有所有需要的部分,而且还要起作用——形成一个整体以便能够顺利地把你的研究设计传达给他人并对此进行论证。这需要关注计划书各个部分之间的连接,以及作为一个文本,你的意向读者/听众能够理解到什么程度。正如前面所介绍的,这些就是我所说的"一致性(coherence)"的两个方面。一致性的计划书需要一致性的设计,但也需要其自身的连贯性,从头到尾都清晰流畅,不要前后脱节、晦涩、过渡不清或不着边际。我强调过,对此并没有一个唯一的正确方法。我只想为你提供这些工具,希望你能够形成一种方法,为你和你的研究服务。

注 释

1 这并不意味着你应该隐瞒你的政治观点。这正是你研究目的要讨论的一个部分,而且也可能是你想要集中说明的一个可能的效度威胁。但是,讨论应该集中在这些观点对你设计的影响上,而不应该是政治上的争论或与此毫不相干地自我展示。

2 洛柯等人(Locke,Spirduso,& Silverman,2000,pp.63-78)出色地讨论了文献评论的形式和目的。但他们文献评论中的质的计划书对多数读者/听众来说过长了,而且没有你对自己计划书所期望的那么一致。

3 "方法论"这个概念通常用在计划书的这个部分。虽然比较流行,但这种用法并不准确,也有些夸张,就像贝克所说的"优雅写作"。方法论是方法的理论或分析,并不是你在具体研究中实际所做的。《美国心理学协会出版手册》(2001,pp.17-20)是一本指导论文和研究出版物的普通应用手册,手册中的这个部分用的是"方法"这个概念,而不是"方法论"。

4 对于可能忽视或不友好的读者/听众,如何论证你的质的研究?有关这方面的建议请参考Maxwell(1993)。

5 洛柯等人(Locke,Spirduso,& Silverman,2000,pp.149-199)和罗布森(Robson,2002,pp.526-533)讨论了资助研究计划书的具体要求。

附录 一份质的研究计划书

质的研究设计以及表达这些设计的方式多种多样，并非一份计划书就能够代表。如果篇幅允许，我会收录两三份计划书放在这里，这样就可以说明无论是在质的研究还是计划书写作中，都没有唯一正确的方法。可在此我只能收录一份，所以我选了玛莎·芮根·史密斯的论文计划书，这是一项对医学院模范教师的研究。她的计划书不仅清晰、明了地说明并论证了自己的研究，而且还提出了很多质的研究计划书必须要说明的关键问题。我在评论中尽量指出并澄清这些问题与我的设计模式之间的关系，并提出一些处理这些问题的其他方法。这里的计划书基本是按照芮根·史密斯提交的原文呈现的，只增添了少许内容（由括号标识）以及变换了一些字体和修改了一些标点符号。附录和参考文献已被删除，只在目录中列出它们的内容。

提供这样一份计划书样例最大的危险是：你可能会把它作为一个模板，借用它的结构和语言，只是用自己的研究进行“填空”。这当然就成为一种糟糕的菜谱了。所以，在某一研究中运用很好的论证方式放在另一个不同的研究中很可能会彻底失败。你要围绕着自己的设计，而不是围绕他人的设计来构筑你的计划书。

基础医学院教师如何帮助学生学习：学生的视角

论文设计

玛莎·芮根·史密斯（Martha G. Regan-Smith）

1991.3.6

哈佛教育学院

摘 要

医学院学习包括两年的基础科学学习和两年的临床训练。最初两年要学习解剖学、生物化学、生理学、病理学、微生物学和药理学。最近80年来，虽然生物医学知识膨胀，但却并没有相应增加授课时间，所以基础科学的教学负担沉重。此外，在过去20年里大多数学校削减了实验课和演示课，增加了课堂讲授课时间，并以此作为主要教学方式，使教学节奏日益加快。医学生必备的基础学科考试成绩开始下降，由此，医学院的教师们认为：学生对于基础学科的学习没有达到他们的期望。

作为一名有着 18 年教龄的医学院员工,我想通过改进教学来提高医学生基础学科的学习。目前尚未有人用质的研究方法进行此方面的研究。是什么促使学生学习,以及它如何发挥作用,尚不得而知。为了解医学院教师如何帮助学生学习基础学科,我计划采用质的研究方法,对四位优秀的基础学科教师进行研究,希望能够回答如下研究问题:这些教师如何帮助学生学习?这些教师为帮助学生学习做了些什么?这些方法是如何以及为什么能帮助学生学习?是什么激发了教师这样做?学生感到教师所做的就是教师想要帮助他们学习的吗?学生对帮助他们学习的理解和教师的理解有什么不同?

四个被研究的教师每人都在美国东北部一个典型的私立医学院里教授一门不同的基础学科。这所学校的传统是,头两年的基础学科教学主要用讲授法。每位教师都获得了由学生推选的"最佳教师奖",而每位教师都是用讲授法进行教学。

资料的主要来源是对教师教学的参与式观察和对教师与学生的访谈。另外,为方便记录,还对课堂教学进行录音和录像。录像除了用来进行分析外,还可以为学生和教师观看时提供对话的机会。所有的访谈都进行了录音、文本登录和编码。每一次的课堂观察和访谈都写有分析备忘录并进行了编码。建立了矩阵来寻找主题和检查概念的发展。通过合作的方式获得学生和教师对我的分析和结论的反馈。在对每一位教师的教学单独进行分析之后,还对四位教师进行了比较分析。提出的理论将与现有的理论进行比较,这些理论主要都是建立在其他教育情境或个人经验基础之上。目的是寻找有助于学生学习的教学方法和行为,理解这些方法是如何帮助学生学习以及为什么能够起到这种作用。这种在情境中运用的实践知识可以在教学发展研讨会上教给教师,帮助他们提高教学水平。教师一旦学会如何更好地帮助学生学习,就能够提高学生的学习成效。

摘要只是一个简明的概括,不仅仅是研究设计组成部分,而且是计划书的各部分论点之间的链接。摘要的标准和要求各不相同,本篇则相对较长。然而,摘要的主要目的应该是传达计划书的基本论点,不要考虑它的长短。

目录表

学生访谈

分析方法

单个案分析

跨个案分析

效度问题

伦理问题

初步发现

附录

引 言

自1910年弗莱克斯纳报告(Flexner Report)发布以后，四年制医学院的课程变成了教授两年医学基础学科和随后两年的临床学科的训练。基础学科包括解剖学、微生物学、生物化学、药理学、病理学和生理学，临床学科包括外科学、内科学、儿科学、精神病学、产科学/妇科学。由于过去的80年里生物医学学科的知识急剧增长，基础科学的课程变得"充塞过满"(Eichna,1980)。通常是同时教授三到四门学科，而且主要还是采用讲授的形式。结果，在整个医学院前两年的学习中，学生每周要在课堂上花25到33个小时。这种情况结合学生对教学无效感(Eichna,1980;Jonas,1978;Konner,1987;Awbrey,1985)，导致了学生对科学幻想的破灭(Eichna,1980)以及对教育过程的嘲讽(Petersdorf,1987)。另外，在过去的六年里，全国医学考试委员会考试中的基础科学部分，全国不及格率在上升，而学生的本科平均分或入学考试分数却没有明显的下降。

为了改善医学院基础科学的教学，我希望研究基础科学课的教师在帮助学生学习中实际做了些什么。我计划采用质的研究方法，选取四位优秀的基础科学课教师，从学生的视角来回答这样的问题："这些教师是如何帮助医学院学生学习的?"目的是发现有助于学生学习的教学方法和行为方式，这些方法和方式可以在教师发展研讨会上，通过为教师设计一些能够提高他们自己的教学从而更好地帮助学生学习的方式教给教师。

在这简短的导言中，玛莎简要地陈述了激发研究的实践问题和问题的历史背景(第一段)，并简单地陈述了研究的目的和性质(第二段)，为以下的论述做好了准备。摘要已经提供了有关问题及研究的一些信息，详细情况将留在后面进一步阐述。不同的研究需要不同的说明，从而正确地为读者理解研究和研究问题指明方向。

概念框架

为了提高医学院学生学习基础科学的热情和改进他们的学习，好几位专家呼吁对基础科学的教学进行严格的检查(Bishop,1984;Neame,1984;Beaty,1990)。少数学校，比如麦克马斯特(McMaster)和哈佛，能够用小组辅导替代讲授，他们通过让学生独立解决个案病例，参与到以问题为基础的学习中去(Nuefeld & Barrows,

1974;Schmidt,1983)。但是,由于资金和师资的限制,大多数医学院只能继续采用讲授法作为基础科学教学的主要方法。因此,研究讲授法如何有效地帮助学生学习是很有价值的。

这一段论证了研究基础科学教学讲授法的合理性。它在这里非常恰当,但也可以放在导言部分。

有关医学院基础科学教学的现有文献

对中等学校或者本科学校科学教学的研究未必适用于医学院的情况。在医学院采用讲授法进行科学教学与其他任何一个教育场景中的科学教学都是不一样的。医学院快速的节奏和大量的内容需要学生学习,而这些学生的科学背景差异很大,这就使得科学课的教学和学生的学习变得非常独特。在非医学学校的教育场景中,应用讲授法进行的有效教学已经有人做了充分的介绍和研究(Katona,1940;McKeachie,1969;Hyman,1974;Eble,1976),但是被推荐的教学方法是否适合于医学院的教学,以及其他方法是否对医学院的教学有帮助,这些都不得而知。质的研究通过询问了解学生什么对他们的学习起作用,所以这里采用这种研究方法。

关于医学教育和健康专业教育中应用讲授法的文献不多。一些有关如何进行有效教学的说明性的文献(Miller,1962;Bughman,1973)都是源于个人的学习和教学经历(Cook,1989),所以理论基础都不明确。其他一些医学院的教育者写的文献,其理论基础源于教育学背景而不是医学院。司温克和怀特曼(Schwenk & Whitman,1987)描述了与目前教育理论相关的有效讲授法技巧,并把这些教学方法和有效的医患关系中蕴含的交流理论和谈判理论联系起来。

对医学院教学采用量的研究,往往利用学生对教学方法的评价,所以研究取决于研究者先前的理解以及他们对那些有助于学生学习的假设。由于医学院学生学习基础科学的研究中没有质的研究,这种理解是以非医学院背景中所获得的学习或经验为基础的。少量的有关医学院基础科学教学的量的研究文献(Naftulin,1973;Ware,1975;Mendez,1984;Russell,1984)也限于有限的领域,而且对"医学院基础科学教师是如何帮助学生学习的?"这样的研究问题也没有什么贡献。

纳夫图林(Naftulin,1973)研究了用"具有吸引力、超凡魅力的方式"进行的教学,他指出学生会高度评价这样的教学。但是,研究中却没有学生对学习的理解。维尔(Ware,1975)做出回应,他总结认为,"具有吸引力、超凡魅力的教师"有助于学生学习。他揭示出学生听那些具有高度吸引力的(以热情、幽默、友善、表达清晰、超凡魅力、个性为特征)但内容浅显的教学和听那些吸引力不强但内容深奥的教学能够获得同样的考试分数。但教师的这些特征是如何影响学生学习的却没有清楚地说明。曼德斯(Mendez,1984)就学生听讲授课的原因对医学院一年级和二年级的学生进行了调查,他发现学生愿意听那些他们认为目标清晰并且教学内容包含期末考试内容的讲授课。但是这些目标是怎样帮助学生学习以及哪些讲授方法有助于学生的学习并没有研究。鲁塞尔(Rusell,1984)研究了医学院的学生对基础知识内容的记忆,对各种讲授过的内容分别在课后立即检查以及 15 天后检查,他发现增加讲课内容会同时削弱学生对基础知识的记忆。但导致这种结果的原因

却没有研究。

斯劳尼科(Slotnick,1975)和埃尔比(Irby,1976)运用量的研究方法揭示出，研究者所认为的对学生学习非常重要的教学标准确实对学生的学习非常重要。斯劳尼科(Slotnick,1975)揭示了师生关系的和善、对学生课外工作的要求、课堂的节奏、整体的学习负担、对教学内容的理解能力、教学活动(例如，内容的归纳、简洁的说明、有逻辑地组织内容)、学生组织材料的能力以及教师对学生知识水平的了解等，这些因素在有效教学中相互联系，而不是单独发挥作用。但这些因素是如何影响学生学习及其原因却并没有研究。埃尔比(Irby,1976)揭示出，把学生对教师教学的评价即刻反馈给他们，教师就能够改进他们的教学。这些评价变量来自教育文献，所以由学生评价教学方法的这些指标是否包括了所有有助于学生学习的方法，在该研究中并没有反映出来。

没有人问过医学院的学生教师如何帮助他们学习。现有的研究要求学生对特定的教学方法进行评价或者说明某种方法是否有效果。这些研究依赖于研究者如何理解什么对学生的学习有帮助。在其他教育背景中有助于学生学习科学的方法在医学院中不一定有效。医学院基础科学教师很可能偶然发现，或者形成了特别适合于医学院的教学方法，或许这些教学方法他们并不欣赏，但无意中却帮助了学生学习。所以需要用质的研究来形成医学院中有效的非临床教学理论。

计划书的这个部分论证了我们对医学院基础科学教师如何帮助学生学习这个问题了解很少。在论证用质的研究研究这种现象中，这一点非常重要。但是，计划书中没有提到多数其他计划书概念框架的核心是什么：已有理论是什么以及研究了什么、研究的现象是什么。玛莎·芮根·史密斯简单地回顾了几个构成在医学院讲授课中有效教学的理论，但她主要的观点是这些研究既没有说明教学方法怎样发挥作用，也没有从学生的视角来研究。如果你研究的问题有大量的理论和研究文献存在，那么你的概念框架部分就需要集中说明这些文献，以及你自己的经验(玛莎在下一部分讨论这个问题)和预研究(她在下一部分和后面，以及初步发现部分中讨论了这个问题)。

个人兴趣

我是一名医师，一名内科医师并且是风湿病专家。大学期间我主修化学，从21年前做医学生一直到这项研究之前，我从没有上过一堂科学课。我教了18年的临床医学课，教授如何诊断成人疾病。大约六年前我意识到，我也要教授批判性思维方法和沟通技巧，以便他人能够理解诊断背后的原因。我还意识到我对批判性思维和沟通技巧懂得很少，更不用说如何有效地教授这些技巧了。1987年，我参加了哈佛大学教育学院硕士课程班来学习这些技巧，以及如何教授这些技巧。我感到这些技巧应该成为医生教育的一部分，随后我很快认识到不仅临床医学课程需要，而且整个医学院都需要教授这些技巧。

1988年，在一门有关教学观念的课程中，我需要研究教师、课堂或学校。我选择了研究教师。作为临床医学教育的助理主任，职责是检查所有临床教学，因为如

果我选择研究基础科学的教师而不是临床医学的教师,我将更容易进入教师的课堂。另外,我选择了一名获得学生评选的"最佳教师奖"的教师作为研究对象。我认为:较之未获奖的教师,可以从获奖教师身上学到更多的教学方法,而且获得奖励的教师往往更愿意(比如,更有自信)让我听他的课。

我期望这个教师的教学富有技巧,但是,他作为一个教师所展现的技巧又令我感到惊讶。同样令人惊讶的是学生在描述这位教师如何帮助他们学习时清晰的表述方式。虽然我很感谢他在课堂上教我如何学习,但我需要学生说出他们欣赏教师的所有方面以及为什么对他们的学习有作用。出于对其他教师如何帮助医学院的学生学习基础科学的好奇,以及我对改进医学教育的愿望,1988 年我申请了博士学位的学习,计划继续研究基础科学的教师如何帮助学生的学习,通过从学生的视角来揭示什么样的教学对学生学习有帮助,我想探究教师怎样才能够帮助学生学习及其原因是什么。作为方法课程的一部分,我已对另外两位教师做了研究:最近写出来作为资格论文,标题为"教学中的相关性"。我认为每一位教师都体现出能够帮助学生学习的教学特征。然而,他们又都分别体现了不同的教学风格。研究这些教师所获得的知识,可以在教师发展研讨会中,设计用来教会教师如何更好地帮助学生学习。

在这一部分中,玛莎介绍了研究的起因,提出了她的个人目的及其和导言中介绍的实践、理论目的的关系。她还介绍了她作为这项研究的"研究工具"的个人背景。其中,她还为自己选择模范教师作为研究目标进行了论证,并论证了为什么用学生作为资料的主要来源。

研究计划

研究目的

我想知道教师是怎样帮助学生学习的。从教师实践中获得的,我认为可以帮助学生学习的教学方法,对于其他教师改进他们的教学会有帮助。量的研究者按照他们自己的方式而不是实践者的方式来定义实践问题,所以研究获得的知识往往对实践者没有作用(Bolster,1983)。量的研究往往并不能引起实践的变革,而质的研究却致力于理解行动对参与者的意义,它能够提供改进实践的意见,因此它对实践具有更大的影响(Fenstermacher,1986)。采用量的研究方法进行教育研究所获得的知识常常对实践者没有多大的作用,这些实践者更加认同实际的意见、经验和信仰(Buchmann,1984)。为了改进实践,教育研究需要重视研究活动发生的情境及其对参与者的意义。质的研究方法满足了这些需求(Abrahamson,1984)。

由于(1)医学院的科学教育考虑背景,不同于其他情境中的教育;(2)可以形成归纳假设,因此医学院最初两年的独一无二的教学/学习情境有利于质的研究设计。究竟什么对基础科学的教学起作用尚不清楚。有助于医学院学生学习科学的方法也许不同于其他情境下的科学学习。所以需要学生来界定和说明到底是什么在起作用。理解具体方法是如何见效的就需要理解它所在的情境。研究运用讲授法教学的基础科学课堂中的师生时,使用质的研究方法,我希望从学生以及他们的

教师身上了解基础科学教师如何帮助学生学习。

我的论文打算研究四位基础科学的教师。考虑到学生是公正的、可信的和对教学有用的评价者(Costin,1971;Rippey,1975;Palchik,1988;Irby,1977),我决定继续研究由学生评选出来的"最佳教师奖"获得者。我准备逐一分析每一位教师的教学,然后比较分析对四位教师的研究。我将把从基础科学教学研究中提出的理论同那些现有的从其他教育情境中提出的有效教学理论进行比较分析。

在这一部分中,玛莎讨论了主要的问题和研究目的,并运用这些来论证质的研究。在论证过程中,她借用了另外两个概念框架,它们与具体方法相关:相对来说质的研究对实践具有更大的影响,以及学生对教学评价的效度。这也可以放在概念框架部分简单地讨论。

研究问题

需要回答的研究问题有:这些基础科学教师是如何帮助学生学习的?为了帮助学生学习,这些教师做了些什么?这些方法是如何以及为什么会对学生的学习有帮助?是什么促使教师这样做?学生所感受到的教师对他们的帮助是否就是教师意欲要做的?学生所理解的对他们学习的帮助和教师的理解有什么不同?

这一部分中,玛莎扩展了在导言中陈述的单个问题,确定了问题的范围以及她准备集中说明的子问题。在很多计划书中,应该对问题作进一步的说明或论证,但是由于玛莎在前面对这些问题理论原则有所澄清,所以这里可以不必多说。为了使问题更加清晰,一般最好给问题编号,并指出具体主要问题的子问题。

研究现场

我选择了对东北部的一所私立医学院的教师进行研究,因为我曾经在那里工作了10年(1987年我获得了临床教学的"最佳教师奖"),并且担任过四年的临床教育助理主任。这是一所典型的学生少、规模较小的私立医学院。学院的传统课程是前两年学习基础科学,后两年进入临床学习。

学生中50%~65%是男生,35%~50%是女生,他们分别来自全国50多个不同的公立和私立学校。就升学和毕业来说,没有人要求他们通过全国医学考试委员会的考试。但是,大多数学生还是参加考试以获取执业许可证。学校录取学生的平均分数和入学考试的分数接近或稍微高于全国平均分。过去5年里,在全国医学考试委员会考试的基础科学部分,该校学生的不及格率已经达到或者接近全国不及格率,而且还随着全国不及格率上升而上升。该校和美国其他医学院稍微不同之处就在于它位于乡村,有着亲密、友好的师生关系。

我和我选择进行研究的教师之间在工作上相互尊重。他们都是我在主任咨询委员会、课程委员会以及学生成绩评定委员会时的同事。在一个并不鼓励教育发展或教学成绩的环境中,我们还是将视彼此为教育的改革者。从"最佳教师"中所

选取的这四名教师,他们每人至少教授过 20 个小时不同基础科学学科课程(附录 B),基本上都采用讲授法。未选为研究对象的最佳基础科学教师,要么是因为他们所教课程和被研究教师所授课程相同,要么是因为他们采用非讲授法进行教学(见附录 B)。

我已经完成了对三位教师的观察和访谈。有待研究的另一个教师也将包括在内,原因是他对自己所授科目充满了激情,这被认为是有效教学的一个因素(Eble,1976)。先前参与我对医学院基础科学教学研究的学生们建议我研究这位教授。他教授的是病理学,因为学生认为他是热爱自己学科的最佳典范,而学生认为这对他们的学习非常重要。

在这一部分,玛莎实现了两个目的。首先,介绍了自己研究的背景(支持结论的推广性)和自己要做的研究的类型,并进一步论证了对教师的选择。其次,她说明了自己和打算要研究的教师之间关系的一些情况。如果她对这种关系说明更细致并多介绍一些和学生之间的关系,计划书会显得更加有力。

资料收集方法

之所以选择用质的研究方法来做这项研究,一方面是由于我不知道是否可以找到更好的方法,另一方面是我想获得详细丰富、根植于情境的资料。课堂参与式观察、学生访谈和教师访谈就成为资料收集的主要来源(方法)。另外,资料的来源还包括课程概要、大纲、测验、考试和考试结果、考卷样稿、幻灯片和其他的印刷品等。如果可行的话,也把学生对课程和教师教学的评价作为资料。

对于所选的案例,我尽可能听每位老师在四个月中所有计划要讲授的课。听课不少于每位教师教学的三分之二,并对其中的 2 ~4 次课进行全程录音,随后将录音整理成文字稿。我对教师的教学以及和教师、学生的访谈都拍摄了录像,这将在下面进行讨论。每次听课我都做现场笔记,除非我在录像,随后撰写分析备忘录和反馈小结(contact summaries)(Miles & Huberman,1984)。

这两段对选择方法作了一个总体评论,并说明了她选择的观察方法。选择学生将在后面学生访谈一节中详细地讨论。

录 像

我最初对第三位教师使用了录像的方法,这为我了解课堂上所发生的事情提供了丰富的资料。录像使我看到了其他方式所看不到的事情。通过录像,我就可以重新回顾课堂活动,观察并分离事情的各个部分。有几份录像也用来帮助教师深入讨论他自己的教学。通过向老师展示其教学录像,我可以询问他在此教学情境中的个人特征。另外,还可以借助录像激发学生对话。通过让学生观看录像,帮助他们解释教师在课堂上所做的对他们学习的帮助。由于无法对四个教师都进行录像研究,因而没法对所有的教师进行比较分析。

注意在这项研究中，录像起到两个不同的作用：确保观察描述的效度，还作为和教师与学生的某些访谈的一个部分，从而激发回忆和反思。如果研究的主要目的是比较这些教师，那么仅仅对四位教师中的两位录像会有严重的缺陷。但这里的目的是深入理解每一位教师，所以如果仅仅是维持方法的表面一致性就放弃对后面两位教师录像，这是没有意义的。不过，对于不熟悉质的研究的读者，选择这种方式就需要在计划书中更加清晰的论证。

学生访谈

访谈学生是以开放式的问题开始，例如"你最出色的是什么"或者"你关注的是什么"。随后的问题是交谈式的，目的是让受访者进一步讨论在他/她的回答中提到的内容。在最初的几次访谈中，仅有另外一个预先想好的问题："教师通过做什么来帮助你学习？"随着观察更多的课堂，问题开始增多，因为只有回答了这些问题我才能够确认我的观察结论，以及理解课堂正在发生的事情，这样问题就增加了。最终从不断增加的资料中，提出了一系列的问题（附录 C）。除了最初的两组问题之外，我对其余的受访者询问了所有这些问题。

在 84 个学生的班级里，针对每一位教师，正式访谈了 10 ~ 20 个学生，每次访谈时间在 20 ~ 45 分钟。许多学生认为接受访谈的合适时间是期末考试结束之后，这样可以减少他们的顾虑，他们担心自己所说的话会影响他们的期末成绩。访谈是在我的办公室进行，并且都做了录音，且后来都整理成文字。在每次访谈之前我都说明我在研究教师在课堂上做什么来帮助学生学习，而且受访者都是匿名的。每次访谈后我都要写分析备忘录和反馈小结来讨论现场、学生的态度、举止以及内容。

我选择访谈的都是能够表达学生意见和特点的学生，这些意见和特点对理解该项研究非常重要。在三个已作结论的研究和计划的第四个研究中，我用的都是理论抽样（Strauss，1987），以新的理论指导对学生群体进行抽样。我没有打算用实证的方式抽取"典型"样本。当我知道并且理解了课堂发生的事情，及其对参与者的意义，我就不但为新理论寻找正面资料，同时也寻找反面资料。我要考虑需要访谈多少次，除非我发现没有什么新东西为止。我有意识地访谈那些以坦率直言和批判性而出名的学生，从而可以听到反面的评论；也访谈以局外人（在班上不属于任何一个小集体的不合群者）而出名的学生，以便获得不同的意见，而不只是听"同一战线"人的话。通过询问受访者班上谁对班级和教师有着不同的意见，我发现学生很愿意为此提供可比较的视角。另外，我还试着访谈那些不经常上课的学生，希望理解是什么促使他们决定来上课和不上课。

这一部分，玛莎不但提出和论证了访谈学生的方法，而且还提出并论证了如何实施这些访谈。另外，如果研究的目的是对学生的回答进行比较，那么对学生的访谈问题缺乏统一性就是一个不足，但这里却不是。访谈学生的数量应该有更加明确的论证，所以多数读者会感到这不是一个合适的数字。在她的效度讨论中还有对选择抽样的进一步论证，而且她的初步结论也支持这些选择。

教师访谈

在对四位教师的研究中，正式访谈有 3 ~ 6 次，所有的访谈都录了音并整理成文字。访谈安排在整个课程进行中，如果合适，课程结束也安排。一般来说，访谈问题都是作为一个课堂观察者的我感到好奇的问题，或者对学生学习的结果感到好奇的问题。我追问由教师提出的问题，如果教师没有主动说明我感兴趣的问题，我会问一些我事先准备好的问题。

正式的教师访谈至少持续 30 ~ 55 分钟。对其中的两名教师，我至少在一次访谈中要使用课堂录像作为关于教师教学的"对话文本"。与没有录像带的访谈相比，这种方式为教师一步步推理和教学方法提供了更加具体的信息。在每天的分析备忘录和反馈小结清单（contact sheet summaries）中都要对收集的资料和课堂观察进行分析。

当玛莎写作这份计划书的时候，她已经收集了很多的资料，所以她不知道应该用什么时态来写。她很多地方用现在时，这似乎是最好的选择。这可能会引起误导，但她在前面早就说明了她已经完成了对四位教师中的三位教师的资料收集工作。对于论文计划书，我的建议是，如果你已经收集了多少资料，就应该完全坦率，除非有哪个权威不允许你这样。

分析方法

单个案分析（Single-Case Analysis）

分析收集上来的资料是一个持续不断的过程。资料收集过程中只要访谈和教学转录成文字，就要对它们进行编码分析。编码是采用格拉泽（Glaser，1965）的"扎根"方法进行归纳得出来的，或者是从参与者对教师教学的描述而获得的。另外，也可以用先前研究中提出的"开始清单（start list）"（Miles & Huberman，1984）中借用编码（codes）来进行编码（coding）。对于后期访谈中出现的编码，需要重读所有的访谈和课堂录像转录的文字。当确定了模式或者主题之后，就需要再次编码，进行维度划分（dimensionalization）（Strauss & Corbin, 1990），从而提出给定主题的维度或特征。

可以利用资料来建立矩阵，然后通过矩阵来寻找模式、进行比较、预测趋势以及发现矛盾。为了回答矩阵中产生的问题，需要进一步提出问题和可能的解决途径。在整个研究过程中，每隔 2 或 3 个星期，都需要回顾所有收集到的资料和所有的分析备忘录，概括并提出仍然有待解答的问题。另外，我每周都拜见一位对质的研究和研究现场有丰富知识的教育界的同行，和他一起总结研究现状，讨论新出现的主题、概念和解释。

在资料分析的最后阶段，为了写作简短的个人访谈小结，需要重读每一个访谈记录。这些小结让我看到贯穿在访谈中的线索，所以小结中保留了从访谈提取出来的引用语的语境，它们可以在撰写研究报告时作为援引为例证。通过文字处理软件（Word）（Apple，1988），我就可以从所有的访谈中剪切、粘贴这些引用语，为每一个从访谈分析中产生的编码建立一个新的独立文档。为每个编码编辑的引用语

可以用来理解趋势、进行对比和判断相似性。这时可以通过建立矩阵来检查新的主题的效度。最后，回顾资料时针对同样的现象，把学生的观点和教师的观点配成组，以便对不同的观点进行比较和对比，同时也可以看看教师的实际意图是否被学生认为真正实现了。

资料的效度通过三角验证（Denzin，1970）的方法来实现，可以比较学生的观点、教师的观点和课堂事件的参与观察者的观点来验证。理论效度是通过定期向医学院同事介绍并讨论新的结论来实现的，因为他们非常熟悉研究现场、学生和教师。效度可以进一步通过和老师、学生讨论我的分析和结论而实现。

跨个案研究（Cross-Case Analysis）

当我对第四位教师如何帮他的学生学习形成一种理解之后，我就准备进行跨个案研究。第一步是构立一个概念框架（Miles & Huberman，1984），框架包括的主要主题是四位教师如何帮助学生学习。每个主题都进行维度划分（Strauss & Corbin，1990）或者分成各个因素并用图表展示出来，并说明各因素之间的关系。

跨个案的模式和主题需要利用图表和矩阵来寻找。当变量之间建立起联系、被分开或成为要素，就会出现新的解释或隐喻（Miles & Huberman，1984）。通过检验相反的解释并寻找反面证据，从而找到一系列有合理的证据（Scriven，1974），从而建立一个在理论上、概念上都一致的理论。为了检验理论的效度，收集完资料后，需要被访谈者对提出的理论进行反馈。

玛莎对自己分析方法的介绍详细而全面，但却有些抽象和“公式化”，并不能让人很好地理解她将要应用的真正方法和编码策略，这里需要的是具体例子。不过这个不足在她讨论了初步发现后，得到一些弥补。她在下面提供了详细、具体的内容分析案例。她对证据、相反的解释和反馈的讨论还为下一节讨论效度铺平了道路。这一节中，她还不知不觉地运用了非个人化、被动语气的语言表达方式，这与前面内容中大量的第一人称、主动语气似乎不一致。

效度问题

1. 选择教师：在研究完第四位教师之后，我已经把来自四个不同学科的、都使用讲授方法的获奖教师都研究过了（附录 B）。我只研究这四位教师，除非又找到了原先我没有发现的其他重要的教学特点。因为我研究的这所学校与美国其余的医学院没有什么不同，它们都是两年的基础科学加上两年的临床实践，所以我找不出来还要研究其他地方的教师的理由。很多学校的基础科学教师都是男性占大多数，所以我研究男教师不构成对研究效度的威胁。

这确实可以作为她的研究结果推广性的一个论据，而不是效度。

2. 选择学生：我访谈了足够多的学生吗？对访谈对象的选择是否使我收集到的资料带有某种偏见？我有意识地去访谈那些对老师的教学持有不同意见和观点的学生。我访谈的学生有：(1) 能够直接批评教学的；(2) 在班级排名中处于不同

位置的;(3)各种各样职业倾向的;(4)我了解的和我几乎不了解的;(5)学生推荐给我的那些对班级和教师有不同看法的;(6)参与到班级特定小群体或不参与其中的;(7)几乎每节课都上的和只上很少一部分课的学生。本质上,我不但试图寻找那些认为老师提供了学业帮助的学生,而且寻找那些认为没有获得帮助的学生。所以,我尽量把学生正面和负面的信息都包括进来。当我不断地从访谈对象那里听到重复的信息而且没有新信息的时候,我就停止访谈。

这一段说明了对她结论效度的一些可能的威胁。这里介绍的抽样方法是一种目的性抽样,选择什么时候停止访谈是建立在斯特劳斯(Strauss,1987)所谓的"理论饱和(theoretical saturation)"的基础上。

3. 我怎么知道学生说的是真话而不只是我想要听到的那些话(比如:在他们不需要帮助的时候,教师帮助他们学习)? 为了让学生们对我讲真话同时又感到舒服,我让他们匿名而且在一个远离教室的地方进行访谈。我尽可能地推迟访谈日期,直到学生们得到他们的学习成绩之后。我还访谈那些计划要在别的医学院完成他们的第三、四年学业的学生,这样就消除了我作为临床医学教育主任的身份而可能拥有的权力对他们的影响。在已经完成的三个访谈中,学生没有隐瞒他们对老师的批评,而且和我分享他们对教师教学工作的负面评价和感情。我利用在教室里作为一个学习者听课的机会去学习一些新的科目(例如病毒分子生物学),以确定教师是否真在学习上帮助了学生。如果这位老师帮助了我而且学生也认为他帮助了他们,同时他们也通过了考试,那我就相信学生们的话。我请学生举例子说明他们认为的所有可以帮助他们学习的教学特征,然后我利用听课的时间去验证学生的话。与学生合作(参与或者未参与我的研究的)讨论我的观察和结论,这也有助于增加我对自己研究效度的信心。

这段说明了她和学生的关系,这种关系既涉及研究伦理,也涉及研究的效度问题。而且她认为她作为主任与学生的关系并不构成对研究结论的效度威胁。一些不认识玛莎以及不了解她在学生中威望的人可能认为她的论证并不能令人信服,但是我也想不出来她还能说些什么别的。对我最具说服力的一点,是那些被访谈的学生对他们老师的批判。

4. 我怎么知道教师说他们所做的那些事情是真的? 我通过课堂观察和访谈学生来证实教师们所有的说法。除非我找到了不一致的证据,否则我就接受教师的信念和他们对其行为的陈述为真实的。

在此,芮根·史密斯基本上是使用三角验证来解决教师访谈中的自我陈述偏见所带来的效度问题。她还可以利用她在讨论学生访谈中所用的论据:由于已经研究了三位教师,她知道她的观察和对学生的访谈可以证实教师的陈述。

整个这一部分都是设计用来解决特定的效度威胁——她可能出什么错。在讨论这些威胁的时候,玛莎利用了前面研究方法部分中讨论的知识,不过她重新组织了这些知识,这样就可以清晰地看到,通过这些方法收集到的资料如何帮她解决这些威胁。

伦理问题

我的研究会伤害那些学生和老师吗？被访谈的教师冒着风险，因为我的研究可能会发现，他们在教学上并没有如其奖励所赋予他们的那样优秀。虽然我并不监督基础科学部的课程问题，但我的行政同事们会监督，而且我还是课程委员会的成员之一。为了把教师对风险的担心降低到最小，我向他们保证，除了那些和我讨论研究结果和结论的专门研究学校教育的同事（以及本论文的读者）之外，没有其他人会知道研究结果，除非经过教师们的许可。我无法消除教师们对这种风险的担心。

参与此项研究的学生不会受到来自教师的伤害，因为他们的身份是保密的。但是，作为一个主任，我将来要给这些学生写毕业后的实习推荐信，所以学生会害怕我在访谈之后对他们形成不利意见。担心这种风险的学生能够很容易拒绝参与我的研究。但当我邀请他们之后，还没有一个拒绝，所以我认为学生是否愿意参与研究不会造成重大的效度威胁问题。

这个部分既可以放在效度部分的前面，也可以放在后面。这里有一点应该需要澄清的是，和多数其他教师相比，那些获奖的老师很少担心对他们教学的检查。玛莎还应该在讨论学生所担心的伦理问题中准备得更加充分些。最终，她的论证取决于她的诚实。最终效度才存在于前面的论述中。

初步发现

到目前，我在资料中初步分析发现了很多帮助学生学习的教学特征：清晰、中肯、对学生知识水平的理解、不同学习风格的教学以及对于学科的热爱。目前研究的三位教师，每一位都是不同的教学特征的最好代表，尽管其他教师也具有这些教学上的特征。换句话说，这些被认为可以帮助医学院学生学习基础科学的教学特征在所有被研究的教师身上都有所体现，但是他们每个人都在一两个不同特征方面是“师傅(master)”。

第一位教师为二年级学生教授心脏生理学、解剖学和临床疾病，这些课程都是医学课程中的基础科学课。学生们认为他的教学风格就“像一种谈话”，认为他了解学生们知道什么以及不知道什么。而且，这位教师还针对学生的不同学习风格运用七种不同的方式（例如，讲授、有明确目标的指定的阅读、网络互动学习病例、学生参与演示、小组讨论、书面病例的问题解决、学生小组讨论当前的论文）呈现课程内容（例如讲授冠状动脉疾病）。

第二位教师教授一年级微生物课程中的滤过性微生物学。学生和教师都认为他教学上最大的特点是清晰。学生认为他的教学清晰是因为他：①限制必须学习的内容；②明确地说明学生需要学习和不需要学习的内容；③说话具体明确；④讲授概念从简单到复杂合理地展开；⑤用病人的故事、流行病学的问题和医学历史来解释概念；⑥问学生理解概念中的一些关键问题；⑦重复关键的概念和事实。为了检查自己的教学效果，这位教师每周进行一次测验，然后专门在课堂抽出时间来解

释多数人在测试中错误的问题。这些测验增进了学生的理解，因为增加了对学生学习上的反馈，看他们知道了什么以及还有什么不知道。他每周都监督学生学习，跟上学习的进度，而不是在期末考试时拼命。

第三位教师教授药理学，他的教学最好地体现了联系性的特点。每次课堂教学中，他要么利用他自己或者学生主动作为病例来进行教学，使得教学和实际相联系。此外，他每周都给学生提供书面案例，让他们独立去解决，让学生模仿医生的实践。联系性还体现在：他让学生去教学生如何解决病例问题。这种有保障的课堂讨论可以让学生（和老师）学习并讨论学生对于药理学原理的理解。在课堂上讨论案例时，这位老师使用了苏格拉底的方法，这使得学生有机会单独反思他们自己和病人在一起的类似经历。联系性还体现在学生在课堂上也进行私下里的讨论，把课堂上学到的和他们看到过的实例结合起来，并和同学分享他们的经验。

前面研究的这些教师都没有意识到他们在课堂上所作的一切帮助了学生的学习。在没有得到我的反馈之前，教师一般不能完全理解他是如何帮助学生学习的。从第四位教师开始，我希望知道教师对于学科的激情或热爱如何促进学生的学习。我听过这位教师讲的课，很有魅力，他超凡脱俗的演说风格能够吸引听众的注意力，我认为这使得学生容易记住他的内容。他还通过激励他们自学来帮助其学习。

我希望通过比较分析可以揭示出每个教师在教学个人特征上具有重合的维度（例如，用来论证清晰以及联系性的那些趣闻轶事）。对最初三个案例研究的不断分析揭示出，学生们认为学生参与的教学对他们的学习非常有益，例如让学生教学生，因为这种教学方式实现了清晰、联系，并建立了一种师生对话的形式，而且体现了学生的学习风格。

讨论初步发现有好几个作用。首先，证明了玛莎应用的方法是可行的，而且为她的研究问题提供了有趣且有效的答案。其次，初步发现充实了资料分析中非常抽象一般的讨论，澄清了她如何给资料编码以及如何在每个案例中统整主题，提出了跨个案分析需要关注的问题。

总的来说，我希望用质的研究方法来研究医学院那些使用讲授方教学的基础科学课的教师，以期发现他们是如何帮助学生学习的。由此产生的理论将和那些用在其他的教育情境中现有的有效讲授教学理论进行比照。这个理论将被用来发展教师培训，教他们如何教学。改进医学院基础科学教学的最终目的是希望提高学生学习医学基础科学的热情并掌握它们。

最后一段对研究作了一个总结，通过简单回顾，用计划书中论述相反的顺序总结了设计的四个要素：方法、研究问题、理论框架和研究目的。小结中清楚地揭示了这些要素之间的联系，并将研究计划和计划书刚开始的目的联接在一起。但这对于结论部分来说太简单了。大多数计划书需要详细总结，研究的启迪意义需要更加具体地陈述。

参考文献

Agar, M. (1991). The right brain strikes back. In N. G. Fielding & R. M. Lee (Eds.), *Using computers in qualitative research* (pp. 181-194). Newbury Park, CA: Sage.

American Psychological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Atkinson, P. (1992). The ethnography of a medical setting: Reading, writing, and rhetoric. *Qualitative Health Research*, 2, 451-474.

Becker, H. S. (1970). *Sociological work: Method and substance*. Chicago: Aldine.

Becker, H. S. (1986). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*. Chicago: University of Chicago Press.

Becker, H. S. (1991). Generalizing from case studies. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 233-242). New York: Teachers College Press.

Becker, H. S., & Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: A comparison. *Human Organization*, 16, 28-32.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.

Berg, D. N., & Smith, K. K. (1988). *The self in social inquiry: Researching methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Bhattacharjea, S. (1994). *Reconciling "public" and "private": Women in the educational bureaucracy in "Sinjabistan" Province, Pakistan*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

Bloor, M. J. (1983). Notes on member validation. In R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research: A collection of readings* (pp. 156-172). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53, 294-308.

Bosk, C. (1979). *Forgive and remember: Managing medical failure*. Chicago: University of Chicago Press.

Bredo, E., & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.

Briggs, C. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Briggs, J. (1970). *Never in anger: Portrait of an Eskimo family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brinberg, D., & McGrath, J. E. (1985). *Validity and the research process*. Beverly Hills, CA: Sage.

Britan, G. M. (1978). Experimental and contextual models of program evaluation. *Evaluation and*

Program Planning, 1, 229-234.

Brown, L. M. (Ed.). (1988). *A guide to reading narratives of conflict and choice for self and moral voice*. Cambridge, MA: Harvard University, Center for the Study of Gender, Education, and Human Development.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman.

Burmah, E. (2001). Minding the gap: Positivism, psychology, and the politics of qualitative methods. In D. L. Tolman & M. Brydon-Miller (Eds.), *From subjects to subjectivities: A handbook of interpretive and participatory methods* (pp. 259-275). New York: New York University Press.

Campbell, D. T. (1984). Foreword to *Case study research: Design and methods*, by R. Yin. Beverly Hills, CA: Sage.

Campbell, D. T. (1988). *Methodology and epistemology for social science: Selected papers*. Chicago: University of Chicago Press.

Campbell, D. T., & Stanley, J. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.

Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 133-155). Thousand Oaks, CA: Sage.

Coffey, A., & Atkcinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Croskery, B. (1995). *Swamp leadership: The wisdom of the craft*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). San Diego: Academic Press.

Festinger, L., Riecker, H. W., & Schachter, S. (1956). *When prophecy fails*. Minneapolis:

University of Minnesota Press.

Fielding, N., & Fielding, J. (1986). *Linking data*. Beverly Hills, CA: Sage.

Fine, M., Weis, L., Weseen, S., & Wong, L. (2000). For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 107-131). Thousand Oaks, CA: Sage.

Freidson, E. (1975). *Doctoring together: A study of professional social control*. Chicago: University of Chicago Press.

Gee, J. P., Michaels, S., & O'Connor, M. C. (1992). Discourse analysis. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 227-291). San Diego: Academic Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1974). "From the native's point of view": On the nature of anthropological understanding. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 28(1), 27-45.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.

Goldenberg, C. (1992). The limits of expectations: A case for case knowledge of teacher expectancy effects. *American Educational Research Journal*, 29, 517-544.

Grady, K. A., & Wallston, B. S. (1988). *Research in health care settings*. Newbury Park, CA: Sage.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Guilbault, B. (1989). *The families of dependent handicapped adults: A working paper*. Unpublished manuscript.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd ed.). London: Routledge.

Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.

Heider, E. R. (1972). Probability, sampling, and ethnographic method: The case of Dani colour names. *Man*, 7, 448-466.

Heinrich, B. (1979). *Bumblebee economics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Heinrich, B. (1984). *In a patch of fireweed*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignats*. Neuchâtel, Switzerland: Editions Delachaux & Niestlé. (English translation published in the United States in 1993 as *The Lives of Teachers*, New York: Teachers College Press)

Huck, S. W., & Sandler, H. M. (1979). *Rival hypotheses: "Minute mysteries" for the critical thinker*. London: Harper & Row.

Jackson, B. (1987). *Fieldwork*. Urbana: University of Illinois Press.

Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jansen, G., & Peshkin, A. (1992). Subjectivity in qualitative research. In M. D. LeCompte, W.

L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 681-725). San Diego: Academic Press.

Kaffenberger, C. (1999). *The experience of adolescent cancer survivors and their siblings: The effect on their lives and their relationships.* Unpublished doctoral dissertation, George Mason University.

Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry.* San Francisco: Chandler.

Kidder, L. H. (1981). Qualitative research and quasi-experimental frameworks. In M. B. Brewer & B. E. Collins (Eds.), *Scientific inquiry and the social sciences.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research.* Beverly Hills, CA: Sage.

Kvale, S. (Ed.). (1989). *Issues of validity in qualitative research.* Lund, Sweden: Studentlitteratur.

Kvarning, L.-Å. (October 1993). Raising the *Vasa*. *Scientific American*, 84-91.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, 34, 673-693.

Lave, C. A., & March, J. G. (1975). *An introduction to models in the social sciences.* New York: Harper & Row.

Lawrence-Lightfoot, S., & Davis, J. (1997). *The art and science of portraiture.* San Francisco: Jossey-Bass.

LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego: Academic Press.

Light, R. J., & Pillemer, D. B. (1984). *Summing up.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Light, R. J., Singer, J., & Willett, J. (1990). *By design: Conducting research on higher education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lincoln, Y. S. (1990). Toward a categorical imperative for qualitative research. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate.* New York: Teachers College Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence.* New York: Oxford University Press.

L. L. Bean October Classics 1998 *catalog.* Freeport ME: L. L. Bean.

Locke, L., Silverman, S. J., & Spirduso, W. W. (1998). *Reading and understanding research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Locke, L., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (1993). *Proposals that work* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Locke, L., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (2000). *Proposals that work* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Manning, H. (Ed.). (1960). *Mountaineering: The freedom of the hills.* Seattle: The Mountaineers.

Margolis, J. S. (1990). *Psychology of gender and academic discourse: A comparison between female and male students' experiences talking in a college classroom.* Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

Marshall, C., & Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, J. A. (1971). *The development of Plains kinship systems.* Unpublished master's thesis, University of Chicago.

Maxwell, J. A. (1978). The evolution of Plains Indian kin terminologies: A nonreflectionist account. *Plains Anthropologist*, 23, 13-29.

Maxwell, J. A. (1986). *The conceptualization of kinship in an Inuit community.* Unpublished doctoral

dissertation, University of Chicago.
Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
Maxwell, J. A. (1993). Gaining acceptance for qualitative methods from clients, policymakers, and participants. In D. Fetterman (Ed.), *Speaking the language of power.* London: Falmer Press.
Maxwell, J. A. (1995). Diversity and methodology in a changing world. *Pedagogía*, 30, 32-40.
Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach.* Thousand Oaks, CA: Sage.
Maxwell, J. A. (1999). A realist/postmodern concept of culture. In E. L. Cerroni-Long (Ed.), *Anthropological theory in North America* (pp. 143-173). Westport, CT: Bergin & Garvey.
Maxwell, J. A. (2002). Realism and the role of the researcher in qualitative psychology. In M. Kiegelmann (Ed.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (pp. 11-30). Tuebingen, Germany: Verlag Ingeborg Huber.
Maxwell, J. A. (2004a). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11.
Maxwell, J. A. (2004b). Re-emergent scientism, postmodernism, and dialogue across differences. *Qualitative Inquiry*, 10, 35-41.
Maxwell, J. A. (2004c). Using qualitative methods for causal explanation. *Field Methods*, 16(3), 243-264.
Maxwell, J. A. (n. d.). *Diversity, solidarity, and community.* Unpublished manuscript.
Maxwell, J. A., & Loomis, D. (2002). Mixed methods design: An alternative approach. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 241-271). Thousand Oaks, CA: Sage.
Maxwell, J. A., & Miller, B. A. (n. d.). *Categorizing and connecting as components of qualitative data analysis.* Unpublished manuscript.
McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction.* New York: Longman.
Menzel, H. (1978). Meaning: Who needs it? In M. Brenner, P. Marsh, & M. Brenner (Eds.), *The social contexts of method* (pp. 140-171). New York: St. Martin's Press.
Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach.* San Francisco: Jossey-Bass.
Metzger, M. (June 1993). Playing school or telling the truth? *Harvard Graduate School of Education Alumni Bulletin.*
Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.* Beverly Hills, CA: Sage.
Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Mills, C. W. (1959). On intellectual craftsmanship. In C. W. Mills, *The sociological imagination.* London: Oxford University Press.
Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Mohr, L. (1982). *Explaining organizational behavior.* San Francisco: Jossey-Bass.
Norris, S. P. (1983). The inconsistencies at the foundation of construct validation theory. In E. R. House (Ed.), *Philosophy of evaluation* (pp. 53-74). San Francisco: Jossey-Bass.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.

Pelto, P., & Pelto, G. (1975). Intra-cultural diversity: Some theoretical issues. *American Ethnologist*, 2, 1-18.

Peshkin, A. (1991). *The color of strangers, the color of friends: The play of ethnicity in school and community*. Chicago: University of Chicago Press.

Peters, R. L. (1992). *Getting what you came for: The smart student's guide to earning a master's or a Ph. D.* New York: Noonday Press.

Phillips, D. C. (1987). *Philosophy, science, and social inquiry*. Oxford: Pergamon Press.

Phillips, D. C., & Burbules, N. (2000). *Postpositivism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Pitman, M. A., & Maxwell, J. A. (1992). Qualitative approaches to evaluation. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 729-770). San Diego: Academic Press.

Platt, J. R. (1964). Strong inference. *Science*, 146, 347-353.

Poggie, J. J., Jr. (1972). Toward control in key informant data. *Human Organization*, 31, 23-30.

Przeworski, A., & Salomon, F. (1988). *On the art of writing proposals: Some candid suggestions for applicants to Social Science Research Council competitions*. New York: Social Science Research Council.

Putnam, H. (1987). *The many faces of realism*. LaSalle, IL: Open Court.

Putnam, H. (1990). *Realism with a human face*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rabinow, P. (1977). *Reflections on fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.

Rabinow, P., & Sullivan, W. M. (1979). *Interpretive social science: A reader*. Berkeley: University of California Press.

Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley: University of California Press.

Reason, P. (1988). Introduction. In P. Reason (Ed.), *Human inquiry in action: Developments in new paradigm research*. Newbury Park, CA: Sage.

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 324-339). Thousand Oaks, CA: Sage.

Regan-Smith, M. G. (1991). *How basic science teachers help medical students learn*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell.

Rudestam, K. E., & Newton, R. R. (1992). *Surviving your dissertation*. Newbury Park, CA: Sage.

Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.

Sankoff, G. (1971). Quantitative aspects of sharing and variability in a cognitive model. *Ethnology*, 10, 389-408.

Sayer, A. (1992). *Method in social science: A realist approach* (2nd ed.). London: Routledge.

Schram, T. H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation.* Chicago: Rand McNally.

Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education at quarter century* (pp. 19-64). Chicago: National Society for the Study of Education.

Seidman, I. E. (1998). *Interviewing as qualitative research* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference.* Boston: Houghton Mifflin.

Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds.). (2002). *Scientific research in education.* Washington, DC: National Academy Press.

Shweder, R. A. (Ed.). (1980). *Fallible judgment in behavioral research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Smith, M. L., & Sbepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25, 307-333.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stake, R. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Starnes, B. (1990). *"Save one of those high-up jobs for me": Shared decision making in a day care center.* Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Strauss, A. (1995). Notes on the nature and development of general theories. *Qualitative Inquiry*, 1, 7-18.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park, CA: Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tolman, D. L., & Brydon-Miller, M. (2001). *From subjects to subjectivities: A handbook of interpretive and participatory methods.* New York: New York University Press.

Tukey, J. (1962). The future of data analysis. *Annals of Mathematical Statistics*, 33, 1-67.

Webster's Ninth New Collegiate Dictionary. (1984). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interviewing.* New York: Free Press.

Weitzman, E. A., & Miles, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Werner, O., & Schoepfle, G. M. (1987). *Systematic fieldwork.* Newbury Park, CA: Sage.

Wievorka, M. (1992). Case studies: History or sociology? In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a case?* (pp. 159-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research.* Newbury Park, CA: Sage.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

［Ｇｅｎｅｒａｌ　Ｉｎｆｏｒｍａｔｉｏｎ］
书名＝质的研究设计：一种互动的取向
作者＝约瑟夫·Ａ·马克斯威尔著　　朱光明译
页数＝１２８
ＳＳ号＝１１８６８２８２
出版日期＝２００７年０４月第１版